

Thiele, Paul

„Kindliche Eigenverantwortung und deren Relevanz für Sozial-  
pädagogisches Handeln in der Offenen Arbeit mit Kindern“

eingereicht als

BACHELORARBEIT

an der

HOCHSCHULE MITTWEIDA

---

UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCE

Fakultät Soziale Arbeit

Mittweida, 2015

Erstprüfer: Prof. Dr. rer. nat. habil. Stefan Busse

Zweitprüfer: Prof. Dr. rer. soc. Armin Wöhrle

## **Bibliografische Beschreibung**

Thiele, Paul:

Kindliche Eigenverantwortung und deren Relevanz für sozialpädagogisches Handeln in der Offenen Arbeit mit Kindern. 43 S.; Mittweida, Hochschule Mittweida (FH). Fakultät Soziale Arbeit, Bachelorarbeit, 2015.

„Nicht das wir tüchtig sind von uns selber, uns etwas zuzurechnen als von uns selber; sondern dass wir tüchtig sind, ist von Gott, der uns auch tüchtig gemacht hat zu Dienern des neuen Bundes, nicht des Buchstabens, sondern des Geistes“ (2. Korinther 5 u. 6.)

## **Referat**

Diese Bachelorarbeit thematisiert, inwieweit Kinder im Alter von sechs bis zehn Jahren Eigenverantwortung übernehmen können, indem Schlussfolgerungen aus dem Entwicklungsstand einzelner Fähigkeiten gezogen werden. Zuvor wird die Grundvoraussetzung für Eigenverantwortung, der freie Wille, kontrovers dargelegt. Abschließend soll erklärt werden, wie dieses Wissen zu einer Förderung der Kinder in der Offenen Arbeit in Bezug auf Eigenverantwortung führen kann.

Diese Arbeit ist durch eine intensive Fachliteraturrecherche fundiert.

# Inhaltsverzeichnis

Abkürzungsverzeichnis	IV
1 Einleitung	1
2 Begriffsklärung	4
3 Das Postulat des freien Willens als Grundvoraussetzung für Eigenverantwortung	5
4 Die Komplexität der Bedingungen für Eigenverantwortung	9
4.1 Vorbemerkungen	9
4.2 Vom Selbstbewusstsein zum Selbstkonzept	9
4.3 Theory of Mind	11
4.4 Selbststeuerung	15
4.4.1 Das Verhältnis von Selbstkontrolle und Selbstregulation innerhalb der Selbststeuerung	15
4.4.2 Neuropsychologische Erkenntnisse: Heißes kalt machen	16
4.4.3 Ontogenese der Selbststeuerung	18
4.4.4 Exkurs Willensstärke: Funktioniert sie Neurobiologisch oder Psychologisch?	20
4.4.5 Der Bezug zur Eigenverantwortung	22
4.5 Das Verhältnis der Moralentwicklung zur Eigenverantwortung	23
4.6 Weitere Bedingungen	26
5 Zusammenfassung der Erkenntnisse in Bezug auf kindliche Eigenverantwortung	28
6 Charakteristik der Offenen Kinderarbeit	29
7 Die Relevanz des Wissens über kindliche Eigenverantwortung für die sozialpädagogische Arbeit	31
7.1 Vorbemerkung	31
7.2 Partizipation – Eigenverantwortung erleben	31
7.3 Förderung der Fähigkeiten	34
8 Grenzen kindlicher Eigenverantwortung	37
8.1 Relativierung kindlicher Eigenverantwortung	37
8.2 Aufsichtspflicht in der Offenen Arbeit	40
9 Schluss	42
Literaturverzeichnis	44
Erklärung zur selbstständigen Anfertigung der Arbeit	46

## Abkürzungsverzeichnis

Abs.	Absatz
BGB	Bürgerliches Gesetzbuch vom 18.08.1896 in der Fassung vom 2.01.2002 (BGBl. I S. 42, 2909)
BGH	Bundesgerichtshof
bzw.	beziehungsweise
ebd.	Ebenda
et al.	et alii/et aliae (und andere)
Herv.	Hervorhebung
Hg.	Herausgeber
NJW	Neue juristische Wochenschrift
P. T.	Paul Thiele
PFC	Präfrontaler Cortex
S.	Seite
SGB VIII	Achtes Sozialgesetzbuch – Kinder- und Jugendhilfe vom 26.06.1990 in der Fassung vom 11.09.2012 (BGBl. I S. 2022)
u. a.	unter anderem
vgl.	vergleichlich
zit. n.	zitiert nach

## 1 Einleitung

Wir leben in Deutschland in einer pluralistischen Gesellschaft mit vielen Möglichkeiten zur Individualisierung. Daraus ergibt sich zum einen die Chance, das zu machen, was einen wirklich interessiert. Zum anderen stellt sie ein Risiko für die einzelne Person dar, weil die vielen Wahlmöglichkeiten dazu führen könnten, dass sie das Falsche wählt oder gänzlich überfordert ist. Die letztendliche Entscheidung muss in der Regel selbstständig und oftmals in Eigenverantwortung getroffen werden. Wobei dies nicht zwangsläufig zu mehr Unabhängigkeit führen muss. Des Weiteren sind Lebensläufe nicht mehr in der Weise vorbestimmt, wie sie es noch vor hundert Jahren waren. Wenn man diese Anforderungen betrachtet, wird deutlich, dass es zu Überforderungen führen wird, wenn man erst Erwachsenen beibringt, was »eigenverantwortlich handeln« bedeutet. Eine Auseinandersetzung mit dieser Thematik muss bereits im Kindesalter stattfinden. Einerseits müssen bereits Kinder selbstständig zwischen mehreren Möglichkeiten wählen. Andererseits ist eine kontinuierliche Steigerung von Eigenverantwortung ab der Kindheit eine gute Möglichkeit, diese zu lernen. Dabei sollte jedoch beachtet werden, dass die Unbeschwertheit der Kindheit nicht verloren geht.

Ich selbst arbeite neben dem Bachelorstudium in einer Einrichtung der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. An diesem Ort erlebe ich, wie bereits Kinder Eigenverantwortung übernehmen. Zugleich finde ich, wenn man die oben genannten Anforderungen bedenkt, dass die Sozialarbeiter\_innen dieses Verhalten stärker fördern sollten. Aus diesen beiden Aspekten ergibt sich das Thema dieser Arbeit: Kindliche Eigenverantwortung und deren Relevanz für sozialpädagogisches Handeln in der Offenen Arbeit.

Man muss dabei berücksichtigen, dass Kinder nicht in dem Maße eigenverantwortlich sein können, wie es einem durchschnittlich entwickelten Erwachsenen zugeschrieben wird. Daraus ergibt sich meine erste Leitfrage: Inwieweit können Kinder eigenverantwortlich sein? Dabei werde ich mich auf die Altersspanne von sechs bis zehn Jahren begrenzen. Durch die Beantwortung dieser Frage leitet sich eine weitere ab: Was kann durch dieses Wissen für den Umgang von Sozialarbeitern\_innen mit den Besucher\_innen in der Offenen Arbeit geschlussfolgert werden? Zudem möchte ich Möglichkeiten aufzeigen, wie in diesem Raum die Kompetenz zur Eigenverantwortung gefördert werden kann.

Der Begriff Eigenverantwortung wird in der Fachliteratur, in Gesetzen und umgangssprachlich gebraucht, ohne dass genau definiert wird, was sich dahinter verbirgt. Des-

halb werde ich zu Beginn dieser Arbeit die einzelnen Komponenten davon aufzeigen und definieren, wie er im Rahmen dieser Arbeit verstanden werden soll. Die Grundvoraussetzung für Eigenverantwortung ist ein freier Wille. Ein freier Wille bedeutet einerseits, dass ich und nicht andere Menschen bzw. Einflüsse über mein Handeln entscheiden. Andererseits heißt es auch, dass ich nicht so handeln muss, wie es meine inneren Triebe und Bedürfnisse es mir vorschreiben, sondern, dass ich diese kontrollieren und somit meine Handlungsmöglichkeiten erweitern kann. Ob der Mensch einen freien Willen hat, wird seit langer Zeit kontrovers diskutiert. Die einzelnen Standpunkte werde ich im Kapitel nach der Begriffsklärung darlegen. Letztendlich werde ich aufzeigen, dass es wichtig ist, den freien Willen mindestens als ein Postulat anzusehen. Dadurch ist der Grundstein gelegt, dass jeder Mensch die Möglichkeit hat, eigenverantwortlich zu handeln. Um anschließend zu klären, inwieweit bereits Kinder dazu fähig sind, werde ich einzelne Fähigkeiten thematisieren, die notwendige Bedingungen für Eigenverantwortung darstellen. Konkret sind diese Kompetenzen: Selbstbewusstsein, Theory of Mind, Selbststeuerung und Moralverständnis. Dabei werde ich erklären, was diese Fähigkeit bedeutet, wie sie sich entwickelt und welcher Bezug zur Eigenverantwortung besteht. Um selbstverantwortlich Entscheidungen zu treffen, ist es wichtig, die nötige Urteilskraft zu besitzen. Deshalb wird ein weiterer Punkt das Verhältnis der Moralentwicklung zur Eigenverantwortung sein. Um die Komplexität der Bedingungen weiter zu verdeutlichen, werde ich in einem letzten Unterkapitel weitere Bedingungen anführen, die einen Einfluss darauf haben, inwieweit Kinder eigenverantwortlich sein können. Indem ich die vorherigen Erkenntnisse zusammenfasse, werde ich die erste Leitfrage beantworten. Wie bereits erwähnt, möchte ich dieses Wissen auf das sozialpädagogische Handeln in der Offenen Arbeit beziehen. Um zu verdeutlichen, wie dies geschehen kann, möchte ich zunächst die Charakteristik der Offenen Arbeit darstellen. Dabei wird sich zeigen, dass sie bereits aufgrund ihrer Struktur und ihrer Prinzipien geeignet ist, um Eigenverantwortung zu erleben und zu lernen. Um die Frage zu thematisieren, was das Wissen über den Entwicklungsstand des Kindes für den Umgang mit ihnen bedeutet, werde ich in einem nächsten Kapitel die Partizipation von Kindern in der Offenen Arbeit ansprechen. Die Teilhabe, Mitwirkung und teilweise Selbstbestimmung der Heranwachsenden entspricht zum einen deren Fähigkeiten. Man arbeitet folglich ressourcenorientiert und deren Potential kann voll ausgeschöpft werden. Zum anderen fördert das Erleben von Eigenverantwortung durch Partizipation diese Fähigkeit, solange sie nicht als Überforderung erfahren wird. Die Förderung von Eigenverantwortung kann somit

gefördert werden, indem sie als eigene Fähigkeit verstanden wird. Jedoch ist es ebenso sinnvoll, die vorher beschriebenen notwendigen Kompetenzen zu stärken. Wie dies im Rahmen der Offenen Arbeit geschehen kann, wird anschließend beschrieben. Am Anfang der Einleitung wurde deutlich, dass ein hohes Maß an Eigenverantwortung wichtig ist. Jedoch gibt es bezüglich dazu Grenzen, die beachtet werden müssen. Dies meint zum Beispiel, dass die Erziehung zu einer eigenverantwortlichen Person nicht das alleinige Ziel ist. Des Weiteren gibt es von Rechtswegen eine Grenze für die Gewährung von Selbstständigkeit bei Kindern. Diese ist die Aufsichtspflicht. Einerseits ist es wichtig, dem Kind selbstständige Erfahrungen machen zu lassen. Dabei kann es vorkommen, dass Verletzungen oder ähnliches entstehen. Andererseits sollen Sozialarbeiter\_innen in der Offenen Arbeit innerhalb der Einrichtung die Besucher\_innen vor Schaden bewahren (Aufsichtspflicht). Ich werde jedoch in dem dazugehörigen Kapitel aufzeigen, dass diese Pflicht nicht zu einer Eingrenzung der Freiheit von Kindern führen sollte. Ein zusammenfassender Schluss wird die Arbeit abrunden.

## 2 Begriffsklärung

„Verantwortung, Eigenverantwortung und – häufig alternativ gebraucht- Selbstverantwortung sind in aller Munde“ (Kaschube 2006, 17; Herv. entfernt, P. T.). Wenn ein Begriff in der Alltagssprache vieler Menschen benutzt wird, entstehen viele unterschiedliche Konnotationen (vgl. ebd., 18). Daher soll zu Beginn geklärt werden, wie der Begriff Eigenverantwortung in dieser Arbeit zu verstehen ist.

Ausgegangen werden soll zunächst von dem Begriff der Verantwortung. Dieser kann in zwei Teile gegliedert werden. Zum ersten beinhaltet er, dass ein Mensch für seine Handlungen Rede und Antwort stehen kann (vgl. Sombetzki 2014, 35ff.). Dies bedeutet, dass er die Konsequenzen, welche auf seine Taten folgen, tragen kann respektive muss. Es impliziert, dass der Akteur die Folgen seines Handels abschätzen konnte bzw., dass man davon ausgehen konnte, dass er dazu fähig sei. Denn die „Grundlage des Schuld- und Verantwortungsprinzips ist die Fähigkeit des Menschen, sich frei und richtig zwischen Recht und Unrecht zu entscheiden“ (Roth 2006, 14, zit. n. Wessels/Beulke 2002, 125). Überträgt man dieses Prinzip in die Offene Kinderarbeit, dann müsste ein Kind die Konsequenzen für das Schlagen eines anderen Kindes tragen, wenn davon ausgegangen werden konnte, dass das Kind in der Lage war, zu entscheiden, ob sein Verhalten richtig oder falsch war. Wie in der weiteren Arbeit noch erläutert wird, reicht die Fähigkeit, zwischen Gut und Böse zu unterscheiden, nicht aus, um wirklich eigenverantwortlich handeln zu können. Die eben dargelegte Betrachtungsweise auf Verantwortung ist eher retrospektiv, weil auf bereits begangene Taten geschaut wird. Man kann sie jedoch auch prospektiv betrachten (vgl. Sombetzki 2014, 34f.), nämlich dann, wenn die Aufgabenverantwortung thematisiert wird (vgl. Kaschube 2006, 22). Ein Kind kann zum Beispiel mit der Aufgabe betraut werden, den Tisch abzuwischen. Da wir uns jedoch auf die Eigenverantwortung konzentrieren, spielt die Aufgabenverantwortung, welche durch andere Personen delegiert wurde, keine große Rolle. Entscheidend sind die eigenen Bedürfnisse, Wünsche und Ziele (vgl. ebd., 19), welche wahrgenommen werden müssen und zu intrinsisch motivierten Aufgaben führen. Deswegen beinhaltet Verantwortung respektive Eigenverantwortung neben der Aufgabe der Handlungsfolgenverantwortung (vgl. ebd., 22, zit. n. Bayertz 1995a) auch die Fähigkeit, für sich selbst zu sorgen. Dazu gehört auch, zukünftige Ziele in die gegenwärtige Handlungssteuerung mit einzubeziehen. Je weiter das Ziel entfernt ist, desto anspruchsvoller ist es, diese Ziele in das eigene Verhalten zu integrieren. Übertragen wir dieses Gedankenkon-



strukt wieder in die Praxis. Ausgegangen wird von folgender Situation. Ein Kind, welches eine dicke Jacke trägt, schwitzt draußen beim Fußballspiel. Es weht ein leichter Wind. Gemäß Definition würde es dann eigenverantwortlich handeln, wenn es das Bedürfnis des Körpers nach Abkühlung wahrnimmt und anschließend überlegt, was für Folgen es hätte, wenn es die Jacke ausziehen würde. Dabei müsste es zum Beispiel das Ziel, gesund zu bleiben, berücksichtigen. Die tatsächliche Handlung ist nicht entscheidend, ob das Kind schon eigenverantwortlich handeln kann, sondern vielmehr der gedankliche Prozess, der davor stattgefunden hat und woran die in der Arbeit noch beschriebenen Fähigkeiten beteiligt sind. Des Weiteren bedeutet Eigenverantwortung, dass ich selbst für mich entscheide und nicht andere. Dies impliziert, dass ich nicht unter Zwang handle. Zusammenfassend ergibt sich folgende Definition: Eigenverantwortung ist die Aufgabe und zugleich Fähigkeit für die Folgen seines Handelns einzustehen, bzw. einstehen zu können und selbst für sich zu sorgen, bzw. sorgen zu können, wobei eigene Bedürfnisse und Wünsche ebenso wie zukünftige Ziele berücksichtigt werden.

Wie an vorherigem Beispiel schon kurz angedeutet wurde, können Bedürfnisse und Wünsche untereinander oder auch Zielen gegenüber konträr sein. Um trotzdem eigenverantwortlich sein zu können, bedarf es mehrerer Fähigkeiten. Welche das sind und inwieweit Kinder über diese Kompetenzen verfügen, soll in dieser Arbeit untersucht werden.

### **3 Das Postulat des freien Willens als Grundvoraussetzung für Eigenverantwortung**

Bevor ich auf die benötigten Fähigkeiten eingehen werde, möchte ich mich der Frage widmen, inwieweit ein Mensch einen freien Willen hat. Anders ausgedrückt, inwieweit ein Mensch wirklich selbst und ohne Zwang entscheiden kann. Es gibt darüber sehr divergierende Ansichten. Ich werde im Folgenden darstellen, welche es gibt, ohne dabei zu versuchen, sie vollkommen zu widerlegen. Letztendlich möchte ich zeigen, warum es dennoch wichtig ist, vom Postulat des freien Willens auszugehen.

Der erste Ansatz ist der libertarische. Dessen Vertreter gehen davon aus, dass der Mensch ein »unverursachter Verursacher« ist (vgl. Goscke 2006, 110, Herv. im Original). Dies bedeutet, dass ein Mensch unter identischen Bedingungen auch anders hätte entscheiden können, als er es letztendlich getan hat (vgl. Roth 2006, 10) weil vorherige Erfahrungen keinen Einfluss auf die derzeitige Entscheidung haben. Diese Definition

wird als starker Begriff der Willensfreiheit angesehen (vgl. ebd.). Es ist nicht sehr realistisch, dass meine Erfahrungen meine Entscheidungen nicht beeinflussen. Des Weiteren reicht das Gefühl, frei entschieden zu haben, nicht aus, um zu beweisen, dass man einen freien Willen hat (vgl. ebd.).

Zudem spricht die konträre These des Determinismus gegen den libertarischen Ansatz. Der Determinismus besagt, „dass es für jedes Ereignis Bedingungen gibt, bei deren Vorliegen das Ereignis nicht anders hätte geschehen können, als es tatsächlich geschah“ (Goscke 2006, 111, zit. n. Earman 1986, van Inwagen 1983). Das würde bedeuten, dass es keinen freien Willen gibt. Die Person würde ihre Entscheidung nur aufgrund der vorliegenden Bedingungen (genetischen Anlagen, Erfahrungen und gegenwärtigen Situation) treffen. Folgt man dieser These, dann könnte es auch keinen Zufall geben. Wie der Würfel fällt, wäre also von den Einflüssen, wie zum Beispiel der Krafteinfluss auf den Würfel oder Luftströmungen abhängig. Gilt der Determinismus jedoch auch, wenn ein nach allen Seiten identischer Würfel in einem Vakuum auf einer Kante steht und letztendlich nach links fällt? War es doch Zufall oder gibt es nur noch mehr Bedingungen? Es wäre also möglich, dass es Ausnahmen in der These des Determinismus gibt.

Ansätze, welche die beiden konträren Sichtweisen zu vereinen suchen, werden in der Philosophie kompatibilistisch genannt (vgl. Goschke 2006, 115). Es wird davon ausgegangen, dass „Willenshandlungen auf inneren Repräsentationen der zukünftigen Effekte und Ziele des eigenen Verhaltens sowie auf Bewertungen dieser Zielzustände im Lichte von Überzeugungen, Präferenzen, Wünschen und Motiven“ (ebd., 115f., Herv. entfernt P.T.) beruhen. Das heißt auch, dass der Mensch aus Gründen und nicht aus Ursachen handelt und dadurch willensfreier wird (vgl. Giesinger 2006, 103). Relativiert wird dies durch die Tatsache, dass es für das Entstehen von Gründen ebenfalls Ursachen gibt. Jedoch ist es zum Teil auf bewussten Entscheidungen des Gehirns und kognitive Fähigkeiten zurückzuführen. Die Fähigkeiten, Folgen zu antizipieren und Selbstkontrolle anzuwenden, sind ebenfalls durch genetische Anlagen und Umwelterfahrungen bedingt. Jedoch ist dadurch die willentliche Handlungssteuerung auch von kognitiven Kompetenzen abhängig, welche veränderbar sind (vgl. ebd., 116). Es wird abgerückt vom starken Begriff des freien Willens. Freiheit heißt in diesem Sinne, dass ich trotz meiner Anlagen und Erfahrungen eigene Entscheidungen treffen kann und nicht auf jeden Impuls oder Reiz gleich reagieren muss. Ich handle nicht zwanghaft. Dank der Fähigkeit des Menschen zu lernen und das Erlernte auch im Gedächtnis zu speichern, sind langfristige Veränderungen des willentlichen Handelns möglich (vgl. ebd., 118). Somit ergeben sich

unterschiedliche Grade des freien Willens (vgl. ebd., 116). Folgt man der theoretischen Darlegung des kompatibilistischen Ansatzes, so stellt sich nicht mehr die Frage, ob es einen freien Willen gibt oder nicht. Der freie Wille wird ergo als Fähigkeit gesehen, die veränder- und somit trainierbar ist. Diese würde auch bedeuten, dass Kinder grundsätzlich weniger freien Willen besitzen als Erwachsene, weil ihre kognitiven Fähigkeiten noch geringer ausgeprägt sind.

Auch mehrere Vertreter in der Hirnforschung sehen den freien Willen als „ein Konstrukt unseres Gehirns“ (Speidel 2014, 83, zit. n. Cruse 2004, 226) an. Als wichtige Vertreter dieser Meinung sind hier insbesondere Gerhard Roth und Wolf Singer zu nennen. Ihre Ansichten beruhen dabei u. a. auf der Interpretation des Libet-Experiments. Dabei sollten „Versuchspersonen innerhalb einer kurzen, wenige Sekunden langen Zeitspanne selbst entscheiden, wann sie mit dem Finger auf eine Taste drücken würden“ (Bauer, 2015, 25). Wie die Hirnforscher Helmut Kornhuber und Lüder Deecke zuvor herausgefunden hatten, ist das Gehirn bereits kurze Zeit vor Ausführung der Bewegung in der entscheidenden Region aktiv (vgl. ebd., 195). Libet fand in seinem Experiment heraus, dass bereits 0,8 Sekunden bevor die bewusste Entscheidung angezeigt wurde, das sogenannte Bereitschaftspotential messbar war (vgl. ebd., 25). Roth und Singer interpretierten dieses Ergebnis so, dass der Mensch keinen freien Willen hat, sondern das Gehirn schon vor der bewussten Entscheidung des ICHs entscheidet (vgl. ebd., 196f.). Es gibt Kritik an dem Experiment selbst. Zum einen sollen die Messwerte ungenau seien (vgl. ebd., 198). Zum anderen wird in Frage gestellt, ob das Experiment wirklich etwas mit freiem Willen zu tun hat, weil die Testpersonen lediglich entscheiden konnten, wann sie den Knopf drücken wollen (vgl. ebd., 201). Außerdem wurde auch festgestellt, dass die Personen trotz des bereits gemessenen Bereitschaftspotentials, die Aktion noch abbrechen konnten (vgl. ebd. 202). Bauer schlussfolgert daraus, dass der freie Wille das Bereitschaftspotential und somit das Gehirn steuert und nicht umgekehrt (vgl. ebd.). Roth sieht hingegen durch neue Studien bestätigt, dass konkrete Handlungsentscheidungen mit einer sehr hohen Wahrscheinlichkeit bis zu 10 Sekunden vor dem Bewusstwerden der Entscheidung vorhersagbar sind (vgl. Speidel 2014, 80, zit. n. Roth 2010, 159). An dieser Stelle wird jedoch nicht genauer auf diese Studien eingegangen, womit sie auch nicht kritisch hinterfragt werden können. Roth meint weiterhin, dass das limbische System unsere Entscheidungen steuert. In diesem System gibt es die Amygdala, welche die Gefühle steuert und emotionale Bewertungsprozesse vornimmt. Des Weiteren gehört auch der Hippocampus dazu, welcher das episodisch-autobiografische Gedächtnis ist

und somit verantwortlich für das Entstehen von Motiven, Wünschen, Absichten und Vorstellungen. Aufgrund dieser Tatsachen, glaubt Roth, dass das limbische System den Anstoß für eine Entscheidungsfindung gibt und letztendlich aufgrund der Bewertungsprozesse entscheidet (vgl. Roth 2006, 13). Da es weitgehend unbewusst arbeitet, wäre ergo das Gehirn der Entscheidungsgeber und das bewusste Ich hätte keinen freien Willen. Allerdings ist der Mensch nicht ausschließlich an emotionale Bewertungen von Erfahrungen und Situationen gebunden, sondern kann im Laufe der Kindheit immer besser bewusst entscheiden, wie er etwas bewertet (vgl. Mischel 2015, 53). Darauf wird im Laufe dieser Arbeit noch eingegangen. Es gibt auch Neurobiologen wie zum Beispiel Joachim Bauer, die für das Vorhandensein eines freien Willens argumentieren (vgl. Bauer 2015, 19ff.).

Forschungsergebnisse sind das eine, ihre Interpretation das andere. So teilten zum Beispiel weder Kornhuber und Deecke noch Libet die Interpretation von Roth und Singer (vgl. Bauer 2015, 197). Ihre Meinung beruht auf der Annahme, dass es einen Unterschied zwischen einem unbewussten Teil des Gehirns und dem bewussten ICH gibt. Gibt es nur einen freien Willen, wenn alles bewusst entschieden wird? Und wieso werden unbewusst Prozesse im Gehirn als ein Gegenspieler für den freien Willen gesehen? Kann das Unterbewusstsein nicht genauso gut Erlebnisse unterschiedlich bewerten wie der bewusste Teil und folglich verschiedene Handlungen inszenieren? An dieser Stelle kann nicht eindeutig geklärt werden, ob und inwieweit es einen freien Willen gibt. Wichtig ist, was für Folgen es hätte, wenn man davon ausgeht, dass es keine freie Willensentscheidung gibt. Roth und Singer sind zum Beispiel für mehr Toleranz gegenüber Delinquenten, weil: „Keiner kann anders, als er ist“ (Speidel 2014, 84, zit. n. Singer 2004, 63). Bauer hingegen beruft sich auf Tests, in einer ersten Gruppe mittels wissenschaftlich anmutenden Texten suggeriert wurde, dass es keinen freien Willen gibt. Anschließend zeigten die Menschen in ihr im Vergleich zu einer Kontrollgruppe deutlich weniger Selbstkontrolle und verhielten sich unmoralischer (vgl. Bauer 2015, 30). Die genauen Testergebnisse stellt er jedoch nicht dar. Folgt man seiner Annahme, wäre das Argument: »Ich kann nichts für mein Verhalten« für die erste Gruppe eine gute Ausrede. Wie ich Dinge in meinem Bewusstsein repräsentiere, beeinflusst mein darauffolgendes Verhalten. Es scheint folglich von Vorteil für das soziale Zusammenleben zu sein, an den freien Willen zu glauben. Da ich es jedoch nicht eindeutig beweisen kann, werde ich es in der weitergehenden Arbeit als ein Postulat ansehen. Dabei werde ich gemäß

dem kompatibilistischen Ansatz davon ausgehen, dass genetische Veranlagung sowie Erfahrungen einen Einfluss haben und der freie Wille veränderbar ist.

Der freie Wille ist Grundvoraussetzung für Eigenverantwortung, weil nur dadurch diejenige Person ermächtigt wird, autonom zu handeln. Wenn nur meine Anlagen und Umwelteinflüsse über mein Handeln entscheiden würden, könnte ich die Verantwortung stets von mir weisen, weil ich nichts dafür kann. Auch würde ich nicht selbst entscheiden, wie ich für mich Sorge und welche Ziele ich in meine Handlungssteuerung integriere. Was ausgehend von einem freien Willen und der bereits angesprochenen Fähigkeit zur Selbstkontrolle weitere Bedingungen sind, um eigenverantwortlich sein zu können, wird nachfolgend erklärt.

## **4 Die Komplexität der Bedingungen für Eigenverantwortung**

### **4.1 Vorbemerkungen**

Mit zunehmendem Alter wird Eigenverantwortung immer stärker von der Gesellschaft zugeschrieben bzw. erwartet. Dies wird zum Beispiel bei der Geschäftsfähigkeit mit Vollendung des 18. Lebensjahres gemäß §106 BGB i. V. m. § 2 BGB ersichtlich. Bei der Sorge um die eigene Person sind die Erwartungen an die Eigenverantwortung und das dazugehörige eigene Erleben individuell unterschiedlich. Das Maß, dass dem anderen an Eigenverantwortung zugetraut werden kann, sollte stets an dessen Entwicklungsstand geknüpft sein. Deswegen werde ich im Folgenden aufzeigen, welche Fähigkeiten bei dem Erwerb der Kompetenz und Übernahme der Aufgabe von Eigenverantwortung bedeutsam sind. Ich werde mich dabei in jedem Abschnitt an den nachstehenden Leitfragen orientieren: „Was bedeutet diese Fähigkeit?“, „Wie entwickelt sie sich?“ und „Welche Verbindung besteht zur Eigenverantwortung?“

### **4.2 Vom Selbstbewusstsein zum Selbstkonzept**

Bereits vor Mitte des zweiten Lebensjahres wissen Kinder, ob ein Effekt von ihnen oder von jemand Fremden ausgelöst wurde (vgl. Lohaus/Vierhaus 2013, 176; Bischof-Köhler 2011, 147). Ungefähr mit eineinhalb Jahren sind sie in der Lage, sich selbst zu erkennen. Dies bewies Amsterdam in ihrem sogenannten Rougetest (vgl. Bischof-Köhler 2011, 152). Jedoch ist das Bestehen dieses Testes lediglich ein notwendiges und kein

hinreichendes Kriterium, um die Existenz eines Selbstbewusstseins in diesem Alter zu beweisen (vgl. Lohaus/Vierhaus 2013, 168). Weitere Indizien für dessen Entstehung sind die Nutzung des eigenen Namens als Selbstreferenz und die Nutzung von Personalpronomina (vgl. ebd., 175). Selbstbewusstsein bedeutet in diesem Sinne die „Repräsentation des Selbst auf der Vorstellungsebene mit dem Charakter eines Objektes“ (Bischof-Köhler 2011, 146, Herv. entfernt P. T.). William James betrachtete „das Selbst als duales Phänomen“ (Lohaus/Vierhaus 2013, 169, Herv. entfernt P. T.), welches in I und Me unterteilt werden konnte. I bedeutet, dass die Person immer Subjekt ist und sich somit nur durch Selbstempfindungen erfahren kann. Das Me sieht die Person als Objekt und kann es dadurch zum Gegenstand seines Denkens machen (vgl. Bischof-Köhler 2011, 148). Aus der reinen Fähigkeit, über sich selbst denken zu können, entwickelt sich ein Selbstkonzept. Dieses ist die kognitive Komponente des Selbst, welches aus der Selbstwahrnehmung und dem Wissen um das, was die eigene Person ausmacht, besteht. Dazu gehören neben persönlichen Eigenschaften und Fähigkeiten auch Neigungen, Interessen und typische Verhaltensweisen (vgl. Lohaus/Vierhaus 2013, 169). Das Selbstkonzept stellt somit eine höhere Stufe als der vorhin definierte Begriff des Selbstbewusstseins dar. Mit zunehmendem Alter verändert sich der Blick auf sich selbst. Berichte von Erwachsenen über das erste Bewusstwerden, dass man eine eigenständige Person ist, beginnen im Alter von drei Jahren (vgl. Kohnstamm 2004, 29ff.). Mit vier Jahren entwickelt sich schließlich das autobiografische Gedächtnis und das Kind kann sich selbst als Wesen mit einer Vergangenheit und zunehmend auch mit einer Zukunft sehen (vgl. Lohaus/Vierhaus 2013, 176; Kohnstamm 2004, 124). Das soziale Umfeld ist dabei für die Entwicklung des Selbstkonzepts von entscheidender Bedeutung. Die Entwicklung vom Verständnis der Begriffe Ich und Du sind eng miteinander verbunden, was sich durch die Kopplung ihrer neuronalen Korrelate u. a. im Präfrontalen Cortex zeigt (Bauer 2015, 48f., 209). Des Weiteren wird in der Kindheit das Selbstkonzept vor allem durch direkte und indirekte Prädikatenzuweisung sowie komparative Prädikatselbstzuweisungen, also durch Vergleiche mit anderen, gebildet (vgl. Lohaus/Vierhaus 2013, 174). Dies bedeutet, dass die Meinungen anderer einen sehr hohen Einfluss auf das Bild haben, das ich als Kind von mir selbst habe. Erst ab der späten Kindheit bzw. des frühen Jugendalters beeinflussen auch reflexive und ideationale Prädikatselbstzuweisungen unser Selbstkonzept. Reflexiv bedeutet in diesem Zusammenhang, dass die Informationen durch Selbstbeobachtung gewonnen wurden. Ideational heißt, dass durch Nachdenken über sich selbst das Selbstkonzept verändert werden kann (vgl. ebd.). Laut George

Herbert Mead ist die Fähigkeit zur Rollenübernahme die Voraussetzung zur Selbstreflexion (vgl. Kohnstamm 2004, 131). Darauf soll jedoch erst im nächsten Abschnitt zum Thema „Theory of Mind“ eingegangen werden. Im Vorschulalter stellt das Selbstkonzept ein relativ „unstrukturiertes Konglomerat von sehr konkreten und beobachtbaren Selbstaspekten dar, wodurch das Selbstbild wenig Kohärenz besitzt“ (Lohaus/Vierhaus 2013, 176f.). Außerdem ist das Denken durch ein duales Alles-oder-Nichts-Prinzip geprägt (vgl. ebd., 177). Im Schulalter, das heißt in diesem Zusammenhang im Alter von sechs bis zehn Jahren, wird das Bild von sich selbst zunehmend strukturierter und kohärenter. Zudem lernen die Kinder positive wie negative Aspekte in ihr Selbstkonzept zu integrieren (vgl. ebd.). Dadurch ist eine differenzierte sowie realistische Betrachtung der eigenen Person möglich (vgl. ebd., 176). Der Bezug zur Eigenverantwortung zeigt sich u.a. hier. Je realistischer ich meine Fähigkeiten einschätzen kann, desto passender kann ich Situationen bewältigen. Zum Beispiel muss ein Kind, welches eigenverantwortlich handeln möchte, die eigenen Fähigkeiten realistisch einschätzen können, wenn es sich überlegt, ein Klettergerüst zu besteigen. Außerdem kann ich nur Eigenverantwortung übernehmen, wenn ich mir bewusst bin, dass es mich gibt und zugleich über mich einschließlich meiner Bedürfnisse, Wünsche und Ziele nachdenken kann.

### 4.3 Theory of Mind

Eng verbunden mit der Fähigkeit, über sich selbst nachzudenken, ist die Entwicklung der Theory of Mind. Dies ist „die Fähigkeit ... eines Individuums, sich in andere hineinzuversetzen, um deren Wahrnehmungen, Gedanken und Absichten zu verstehen“ (Förstl 2012, 4 zit. n. Fodor 1978; Premack/Wodruff 1978). Des Weiteren ist es auch die Kompetenz, „Bewusstseinsinhalte als Ergebnis mentaler Akte und somit als subjektiv zu erkennen“ (Bischof-Köhler 2011, 331). Dies bezieht sich sowohl auf eigene Bewusstseinsinhalte als auch auf die von anderen. Die Theory of Mind setzt sich aus mehreren einzelnen Komponenten zusammen, welche im Folgenden vorgestellt werden sollen.

Die erste Kompetenz ist das Wissen, dass die eigene Ansicht nicht die eines anderen Individuums sein muss oder anders gesagt, dass es falsche Ansichten (false beliefs) geben kann. Inwieweit Kinder dies schon erkennen können, wurde mithilfe des Maxi-Versuchsparadigma von Heinz Wimmer und Joseph Perner getestet (vgl. ebd., 330, zit.

n. Wimmer/Perner 1983). Dabei wurde den Kindern nachstehende Situation gezeigt: Die Puppe Maxi legt eine Tafel Schokolade in Schublade A und verlässt anschließend das Zimmer. Während sie weg ist, wird die Schokolade von einer anderen Person in die Schublade B gelegt. Die Kinder sollten anschließend sagen, wo Maxi nachsehen wird, wenn sie wieder in das Zimmer kommt und die Schokolade essen möchte (vgl. Bischof-Köhler 2011, 330; Sodian/Perst/Meinhardt 2012, 62). Bischof-Köhler schreibt, dass bereits Dreieinhalb- bis Vierjährige in der Lage waren, die Aufgabe richtig zu beantworten (vgl. Bischof-Köhler 2011, 330). An anderer Stelle wird diese Aussage mit Zahlen präzisiert. Demnach waren 50% der Vier- bis Fünfjährigen fähig, die korrekte Antwort zu geben und 90% der Sechs- bis Siebenjährigen (vgl. Sodian/Perst/Meinhardt 2012, 62).

Eine weitere Komponente ist die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme. Dies bedeutet, dass eine Person die Sichtweise des Anderen in ihrer individuellen Eigenqualität erfassen und sie simultan neben der eigenen Ansicht aufrechterhalten kann (vgl. Bischof-Köhler 2011, 319). Dieser Terminus ist sehr stark an den Dezentrierungsbegriff von Piaget angelehnt. Darunter wird die „Fähigkeit, mehrere Aspekte oder auch Dimensionen eines Sachverhaltes im Denken gleichzeitig zu berücksichtigen“ (ebd., 315), verstanden. Tests mit einem zweidimensionalen Bild, auf welchem ein Gegenstand abgebildet war und die Kinder sagen mussten, wie dieser Gegenstand aus der Perspektive des gegenüberstehenden Kindes aussieht, zeigten, dass Kinder bereits mit vier Jahren zur Perspektivübernahme fähig sind (vgl. ebd., 336, 346). Im Alter von sechs bis sieben Jahren können sie auch die Sichtweisen von dritten in ihrer Denke mit berücksichtigen (vgl. ebd., 346, zit. n. Selman/Byrne 1974; Selman 1984). Dies bedeutet zum Beispiel, dass der sechsjährige Johannes denken kann, dass Stephanie über Nadine denkt, dass sie schön ist. Mit zehn Jahren sind sie zur simultanen wechselseitigen Perspektivübernahme fähig. Dies heißt, dass sie ihre eigenen Sichtweisen mit denen von anderen vergleichen sowie die Ansichten von zwei Personen aus einer neutralen Sicht bewerten können (vgl. ebd.). Sie können Metaperspektiven einnehmen. Ab der Adoleszenz können auch Perspektiven von Gruppen berücksichtigt werden (vgl. ebd.). Durch die affektive Perspektivübernahme können Kinder, welche die Fähigkeit zur Theory of Mind haben, sich motivationale bzw. emotionale Zustände einer anderen Person vergegenwärtigen, auch wenn diese von eigenen Reaktionsweisen in einer gegebenen Situation abweichen (vgl. Bischof-Köhler 2011, 342).



Bewusst zu täuschen und zu lügen ist die dritte Komponente der Theory of Mind. Peskin (1992) und Sodian (1991) haben herausgefunden, dass Vierjährige dazu in der Lage sind (vgl. Sodian/Perst/Meinhardt 2012, 63). Darauf soll jedoch an dieser Stelle wegen geringem Bezug zur Eigenverantwortung nicht intensiver eingegangen werden.

Die Perspektiven von anderen für die eigene Handlungsentscheidungsfindung mit einzubeziehen, bedeutet das eigene Denken in Bezugssystemen zu betrachten (vgl. Bischof-Köhler 2011, 339f.). Ein Bezugssystem kann neben den Perspektiven von anderen auch die Zeit sein, wie im Folgenden dargelegt werden soll. Die Theory of Mind trägt zum einen zur Optimierung der sozialen Kognition bei. Zum anderen bietet sie die Grundlage, zukünftige und eigen motivierte Zustände zu vergegenwärtigen (vgl. ebd., 354). Dies heißt, dass ein Kind, welches über die Kompetenz der Theory of Mind verfügt und ein explizites Zeitverständnis besitzt, sich überlegen kann, was es zu einem späteren Zeitpunkt für ein Bedürfnis haben wird. Dabei muss es nicht alles, was es will, gleich erledigen (vgl. ebd., 357). Das Kind ist fähig, Wünsche, die simultan auftreten, gestaffelt zu realisieren. Diese Fähigkeit wird auch mentale Zeitreise genannt (vgl. ebd.). Mehrere Experimente zum Zeitverständnis zeigen, dass Kinder ab vier Jahren eine bewusste Vorstellung dazu haben und dass eine altersunabhängige Korrelation zur Theory of Mind besteht (vgl. ebd., 361ff., 379). Wenn Kinder beginnen, zu etwas fähig zu sein, heißt es nicht, dass sie diese Fähigkeit in jeder Situation einsetzen werden. Ein vierjähriges Kind wird sich ohne Anreiz höchst selten damit beschäftigen, was es am nächsten Tag für Bedürfnisse hat. Und um mehrere Impulse nicht gleich, sondern gestaffelt zu realisieren, braucht es neben der Vorstellungskraft, dass es möglich ist, die Fähigkeit zur Selbstkontrolle (siehe Kapitel 4.4).

Wie die angeführten Komponenten zeigen, entwickelt sich die Kompetenz zur Theory of Mind etwa im Alter von vier Jahren (vgl. ebd., 325). Dies gilt nur, wenn man meint, dass die Theory of Mind erst entstanden ist, wenn die einzelnen Komponenten von der Person bewusst überdacht werden können. Diese Sichtweise korreliert mit der Entwicklung des Selbstbewusstseins respektive des Selbstkonzeptes. Es gibt auch Experten, die davon ausgehen, dass Kinder im ersten Lebensjahr bereits eine Theory of Mind entwickeln. Diese ist jedoch implizit (vgl. ebd., 328). Zur Frage, wie sie entsteht, gibt es ebenfalls unterschiedliche Ansichten. Vertreter der Modularitätstheorie meinen, dass die Theory of Mind genetisch veranlagt ist und sich durch neuronale Reifungsprozesse entwickelt (vgl. Denker 2012, 119). Gemäß der Theorie-Theorie konstruieren Kinder sich Vorstellungen über mentale Prozesse durch Erfahrungen mit anderen Menschen (vgl.

Denker 2012, 119; Bischof 2011, 321f.). Die Simulationstheorie als letzte Erklärungs-sicht besagt, dass ein Kind durch Introspektion und Simulation Einsichten über mentale Prozesse des Anderen und vor allem bei sich selbst bekommt. Erfahrungen beeinflussen die Simulation (vgl. Denker 2012, 119; Bischof 2011, 324). Was die einzelnen Theorien im Detail aussagen und welche möglicherweise die Richtige ist, soll an dieser Stelle nicht bearbeitet werden, da sich daraus keine signifikanten Erkenntnisse für die Entwicklung der Eigenverantwortung bei Kindern im Alter von sechs bis zehn Jahren ergeben. Zur Vertiefung kann u. a. das in dieser Arbeit zitierte Buch von Bischof-Köhler ab der Seite 320 empfohlen werden. Es kann lediglich gesagt werden, dass die Ansicht, dass genetische Faktoren allein für die Entwicklung der Theory of Mind verantwortlich sind, nach derzeitigen Erkenntnissen aus der Anlage-Umwelt-Debatte überholt scheint. Wenn man nun davon ausgeht, dass Erfahrungen neben genetischer Veranlagung bei der Entstehung dieser Fähigkeit von entscheidender Bedeutung sind, heißt das, dass das Erlernen teilweise beeinflusst werden kann.

Zum Abschluss dieses Kapitels soll auf den Zusammenhang zwischen der Kompetenz zur Theory of Mind in Verbindung mit Fähigkeit zur mentalen Zeitreise und der Eigenverantwortung eingegangen werden. Den anderen zu verstehen und Sachverhalte aus seiner Sicht zu sehen ist wichtig, um Entscheidungen für das eigene Handeln zu treffen, denn oft hat unser Verhalten Auswirkungen auf andere Personen. Da Eigenverantwortung u. a. bedeutet, für die Folgen seines Handelns einzustehen, ist es hilfreich, wenn man vorher überlegen kann, wie dieses Tun auf den anderen wirken könnte. Dies heißt nicht, dass ich mich zwangsläufig so verhalten muss, wie es dem anderen am angenehmsten ist. Ich muss lediglich seine Perspektive in meine Entscheidungsfindung mit einbeziehen und anschließend entscheiden, ob ich die Konsequenzen für die antizipierten Effekte tragen möchte. Ebenfalls ist es notwendig, Intentionen von anderen zu erkennen, indem man sich die Situation aus ihrer Perspektive betrachtet, um auf deren Verhalten angemessen reagieren zu können. Wie im Kapitel 2 beschrieben, heißt Eigenverantwortung auch, für sich sorgen zu können. Grundvoraussetzung dafür ist, dass ich mir neben gegenwärtigen auch zukünftige Bedürfnisse, Wünsche und Ziele bewusst machen und danach mein Handeln ausrichten kann. Hierfür spielt die Fähigkeit zur mentalen Zeitreise eine wichtige Rolle. Ist ein antizipiertes Bedürfnis oder Ziel im Bewusstsein des Kindes, kann es dieses nicht immer gleich realisieren. Um dies zum richtigen Zeitpunkt machen zu können, bedarf es der Fähigkeit zur Selbststeuerung. Diese wird Inhalt des nächsten Kapitels sein.

## 4.4 Selbststeuerung

### 4.4.1 Das Verhältnis von Selbstkontrolle und Selbstregulation innerhalb der Selbststeuerung

Unter Selbststeuerung versteht man „die Funktion einer Art Führungszentrale“ (Kuhl 2010, 377), welche es uns ermöglicht, Gedanken, Impulse, Handlungen und Emotionen zielgerichtet und absichtsvoll zu leiten (vgl. Mischel 2015, 138) und somit „Problemlösungen im Dienste der Erreichung zukünftiger Ziele ermöglicht“ (Bischof-Köhler 2011, 370, zit. n. Ozonoff et al. 1991, 1083). In der Fachliteratur werden dafür auch die Begriffe »Exekutive Funktionen« oder »Exekutive Kontrolle« verwendet. Ein wesentlicher Bestandteil der Selbststeuerung ist die Selbstkontrolle. Dies ist die Fähigkeit, Bedürfnisse, Wünsche, Impulse oder andere Ablenkungen zu unterdrücken, welche der Ausführung des aktuellen Zieles im Wege stehen (vgl. Kuhl 2010, 378). Dieser Akt der Unterdrückung wird Inhibition genannt (vgl. Bauer 2015, 20). Eine weitere Komponente ist die Selbstregulation. Im Gegensatz zur autoritär agierenden Selbstkontrolle versucht sie, demokratisch möglichst viele Stimmen (Gedanken, Emotionen, eigene und fremde Bedürfnisse und Werte, etc.) in die Entscheidungsfindung zu integrieren (vgl. Kuhl 2010, 377f.). Voraussetzung für diese Prozesse ist ein Selbstbewusstsein, in dem eigene Bedürfnisse, Wünsche und Ziele wahrgenommen werden können (siehe Kapitel 3). Dabei ist die Selbstregulation bereits mit einem impliziten Selbst möglich. Die Selbstkontrolle hingegen setzt ein bewusstes und explizierbares Ich bzw. Selbstkonzept voraus (vgl. Kuhl 2010, 399). Dies bedeutet nicht, dass Selbstkontrolle nie implizit passieren kann bzw. Selbstregulation bewusst. Da Selbstkontrolle beide Komponenten vereint ist sie „ganzheitliche Selbstfürsorge und besteht in der Kunst, Impulse und deren Kontrolle miteinander zu vereinen“ (Bauer 2015, 15). Das heißt, sie muss entscheiden, wann und inwieweit Impulse unterdrückt werden sollen bzw. wann es besser ist, eben jenen nachzugehen. Bischof-Köhler sieht innerhalb der Selbstkontrolle einen Unterschied zwischen einem bloßen Belohnungsaufschub wie es von den Kindern beim Marshmallow-Test von Walter Mischel (siehe Kapitel 4.4.3) gefordert wurde und einem Bedürfnisaufschub (vgl. Bischof-Köhler 2011, 371). Aufschub kann auch bedeuten, dass es komplett wegfällt. Den Unterschied sieht sie im Folgenden: Bei einem Aufschub der Belohnung bleibt diese weiterhin zentraler Gegenstand der Gedanken. Dadurch sind die Handlungsmöglichkeiten in Bezug auf andere Bedürfnisse oder Ziele eingeschränkt. Ent-

scheidend beim Bedürfnisaufschub ist, dass sich gedanklich von diesem Bedürfnis distanziert werden kann, ohne es zu vergessen und somit mehr Freiheit beim Handeln entsteht (vgl. ebd., 371f.). Dazu ist eine Neubewertung des Reizes notwendig. Des Weiteren hilft die Fähigkeit zur mentalen Zeitreise, da die Kinder sich theoretisch vorstellen können, wie es ist, das Bedürfnis erst später zu erfüllen. (vgl. ebd., 372). Walter Mischel ist sich allerdings dieser notwendigen kognitiven und emotionalen Distanzierung ebenfalls bewusst und beschreibt sie in seinem aktuellen Buch (vgl. Mischel 2015, 61ff.). Ergo kann der beschriebene Unterschied auf beide Begriffe angewandt werden und die Unterscheidung zwischen Bedürfnisaufschub und Belohnungsaufschub scheint lediglich Wortspielerei. Im nächsten Abschnitt soll u. a. auf die Wichtigkeit der Neubewertung von Bedürfnissen eingegangen werden.

#### **4.4.2 Neuropsychologische Erkenntnisse: Heißes kalt machen**

Es ist noch nicht exakt geklärt, ob es eine zentrale Instanz für die Selbststeuerung gibt oder mehrere Teilinstanzen (vgl. Müller/Krummenacher/Schubert 2015, 161). Es werden vor allem Strukturen und Mechanismen im Frontalhirn mit der Exekutiven Kontrolle in Verbindung gebracht, welche jedoch mit Arealen außerhalb dieses Hirnbereiches stehen (vgl. ebd., 193). Eine besondere Stellung nimmt hierbei der Präfrontale Cortex (PFC) ein. Im Folgenden soll dieser immer ganzheitlich angesprochen werden und keine weitere Untergliederung in zum Beispiel dorsolateraler Präfrontaler Cortex oder ventromedialer Präfrontaler Cortex (vgl. Bauer 2015, 210) vorgenommen werden. Eine genauere Differenzierung ergäbe keine größeren Erkenntnisse für die Bearbeitung der Leitfragen dieser Arbeit. Bevor jedoch auf die Entwicklung und Funktion des PFCs eingegangen werden soll, möchte ich mich dem Trieb- und Basissystem zuwenden.

Zu unserem Basissystem zählt insbesondere das limbische System, welches grundlegende, überlebenswichtige Triebe und Emotionen, von Furcht und Wut bis zu Hunger und Sex steuert (vgl. Mischel 2015, 61). Wie bereits in Kapitel drei erwähnt ist ein Teil dieses Systems die Amygdala. Sie kann unseren Körper schnell in Handlungsbereitschaft versetzen, ohne innezuhalten, nachzudenken, zu reflektieren oder langfristige Folgen abzuwägen (vgl. ebd., 62). Mischel bezeichnet dieses Basissystem als das heiße System (vgl. ebd., 61). Dies bedeutet, dass die Bedürfnisse, welche von ihm ausgesendet werden, eine schnelle Befriedigung verlangen, als sehr wichtig empfunden werden,

viele Emotionen beteiligt sind und das Nachgehen der meisten Bedürfnisse einen vorübergehenden Lustgewinn bedeutet.

Diesem angeborenen System ist der Präfrontale Cortex übergeordnet. „Er steuert unsere Gedanken, Handlungen und Gefühle, ist die Quelle von Kreativität und Fantasie und hemmt maßgeblich Handlungen, die mit der Verfolgung bestimmter Ziele unvereinbar sind“ (Mischel 2015, 65). Es handelt rational und reflektierend und kann somit als kühl bezeichnet werden (vgl. ebd., 64f.). Die Nervenbahnen im PFC werden im dritten Lebensjahr langsam funktionstüchtig (Bauer 2015, 47) und sind erst ungefähr im zwanzigsten Lebensjahr voll ausgereift (Mischel 2015, 65). Dies bedeutet, dass Selbstkontrolle in den ersten achtzehn bis vierundzwanzig Monaten nicht möglich ist (vgl. Bauer, 47). Der Präfrontale Cortex entwickelt sich einerseits durch Reifungsprozesse im Gehirn. Andererseits sind diese durch soziale Erfahrungen beeinflusst (vgl. ebd., 42, 52; Mischel 2015, 295). Das bedeutet, dass Selbstkontrolle nicht angeboren ist, sondern lediglich, diese zu erwerben (vgl. Bauer 2015, 38). In diesem Zusammenhang ist interessant, dass dieses Hirnareal sehr formbar ist (vgl. ebd.). Daraus lässt sich ableiten, dass Eltern und Sozialpädagogen\_innen mit dafür sorgen können und sollten, dass diese Fähigkeit sich bei den Kindern entwickelt. Ebenfalls zeigt sich hier die Verknüpfung von Anlage und Umwelt. Und je stärker die vorher beschriebenen Funktionen ausgeprägt sind, desto mehr kann ich selbst Einfluss auf meine sozialen Erfahrungen und deren Bewertung und somit Bedeutung für meine Entwicklung nehmen.

Heiße Reize neu zu bewerten, ist eine wichtige Funktion des Präfrontalen Cortex (Mischel 2015, 53). Jedoch ist das heiße System in den ersten Lebensjahren tonangebend, was die Selbstkontrolle für Vorschulkinder besonders schwer macht (vgl. ebd., 64). Mit zunehmendem Alter werden die Kinder fähiger, ihre Bedürfnisse rational und reflektiert neu zu bewerten. Dadurch stehen sie vor der Herausforderung, Entscheidungen durch das kalte oder das heiße System zu treffen (vgl. ebd., 102). Dabei ist es nicht zwangsläufig das Ziel, dass der Präfrontale Cortex möglichst viel entscheidet. Denn das limbische System gibt unserem Leben erst seine emotionale Würze (vgl. ebd., 62) und seine Bedürfnisse haben ihre Berechtigung. Die Bedeutung der Neubewertung eines Reizes soll an folgendem Beispiel gezeigt werden: Ein Kind wurde im Streit um einen Ball von einem anderen Kind geschlagen. Nun verspürt es den Impuls, zurückzuschlagen. Um diesen zurückzuhalten, kann wie bereits im Kapitel 4.3 beschrieben, die Perspektivübernahme helfen. Trotzdem müsste es durch die Fähigkeit zur Selbstkontrolle den Drang, das andere Kind zu schlagen, unterdrücken. Da es gegen die heiße eigene

Emotion handeln würde, würde es sich zunächst nicht angenehm anfühlen. Wenn es jedoch die Situation und den Impuls Neubewerten kann, würde es ihm leichter fallen, sich selbst zu kontrollieren. Anschließend wäre es auch glücklicher, weil es gemäß den eigenen Gedanken gehandelt hat und nicht dagegen. Für den Prozess der Neubewertung hilft wiederum die Fähigkeit zur Perspektivübernahme und zur mentalen Zeitreise.

#### 4.4.3 Ontogenese der Selbststeuerung

Wie im vorherigen Abschnitt deutlich gemacht wurde, ist die Ontogenese der Selbststeuerung abhängig vom Reifungsprozess des Präfrontalen Cortex, welcher durch soziale Erfahrungen beeinflusst wird. An dieser Stelle möchte ich zeigen, was dies konkret bedeutet.

Bereits Zweijährige sind aufgrund ihrer Vorstellungskraft in der Lage, bewusst Ziele zu verfolgen und entsprechende Strategien dafür zu entwickeln (vgl. Bischof-Köhler 2011, 369). Da zu diesem Zeitpunkt die Fähigkeit zur Selbstkontrolle noch nicht bzw. nur in geringem Maße vorhanden ist, haben sie Probleme, ihr Ziel zu erreichen, wenn divergierende Bedürfnisse auftauchen. Im Alter von drei bis sieben können sie „zunehmend ihre Aufmerksamkeit gezielt verschieben und fokussieren, ihre Emotionen an die Situation anpassen und unerwünschte Reaktionen hemmen, um ihre Ziele effektiver zu verfolgen“ (Mischel 2015, 116). Bei Drei- bis Fünfjährigen zeigt sich, dass sie bei der Entscheidungsfindung und Zielverfolgung noch viele mögliche Auswirkungen ihres Handelns nicht berücksichtigen (vgl. Bischof-Köhler 2011, 380). Dies hängt u. a. mit ihrer begrenzten Denkstruktur und fehlendem Wissen zusammen. Darauf soll in Kapitel 4.6 kurz eingegangen werden. Des Weiteren werden keine weitreichenden Pläne für die Zukunft entwickelt (vgl. ebd.). Wie im Kapitel 4.3 beschrieben besitzen Kinder im Alter von vier Jahren ein Zeitverständnis. Jedoch erkennen die meisten die Tragweite der Einordnung ihrer eigenen Biographie in die Zeit bis hin zum unausweichlichen Tod erst in der Pubertät (vgl. ebd.).

Betrachtet man sich speziell die Entwicklung der Selbstkontrolle, so zeigt sich, dass bereits achtzehn Monate alte Kinder zehn bis fünfunddreißig Sekunden auf zum Beispiel ein attraktives Spielzeug warten können. Mit dreißig Monaten konnten sie in der gleichen Aufgabenstellung bereits hundertzwanzig bis hundertfünfzig Sekunden warten (vgl. Bischof-Köhler 2011, 371, zit. n. Vaughn et al. 1984). Dieses Warten bedeutet

jedoch, dass der Gedanke an die Belohnung immer noch heiß ist und es nicht dem bereits weiter vorn beschriebenen Begriff des Bedürfnisaufschubes von Bischof-Köhler entspricht. Wer sich mit Experimenten zur Selbstkontrolle beschäftigt, kommt nicht am Marshmallow-Test von Walter Mischel vorbei. Bei diesem Test durften die Kinder sich von einer Palette von Süßigkeiten eins aussuchen, das sie haben wollten. Sie durften es zu diesem Zeitpunkt noch nicht essen. Anschließend spielte der Experimentator mit den Kindern, um eine Vertrauensbasis herzustellen. Auf die Frage, ob sie lieber zwei haben wollten antworteten alle erwartungsgemäß mit ja. Um dieses zweite begehrte Stück zu erhalten, mussten sie jedoch einzeln in einem Raum warten, bis der Versuchsleiter zurückkam und durften das erste Stück nicht essen. Es stand ihnen jederzeit frei, nur die eine Süßigkeit zu essen und auf die zweite zu verzichten. Während des Versuches durften sie nur am Tisch sitzen, auf welchem sich außer der Süßigkeit nichts befand (vgl. Jötten/Mischel 2015, 15; Mischel 2015, 30). Die meisten Kinder unter vier Jahren schafften es nicht länger als dreißig Sekunden auf die Belohnung zu warten (vgl. Mischel 2015, 66). Mit zunehmendem Alter schafften sie es, deutlich länger auszuhalten. So schafften zum Beispiel fast sechzig Prozent der zwölfjährigen, fünfundzwanzig Minuten zu warten (vgl. ebd.). Dies hängt zum einen mit der gesteigerten Fähigkeit zur Aufmerksamkeitssteuerung zusammen sowie mit der Kompetenz, sich abzulenken. Zum anderen ist die Art, wie die Süßigkeit im Bewusstsein repräsentiert wurde, von Bedeutung. Wenn sie die Wahl hatten, entschieden sich Vierjährige stets dafür, die Belohnung direkt vor sich zu haben, anstatt sie außerhalb des Raumes aufzubewahren (vgl. ebd., 55). Mit fünf oder sechs Jahren wollten sie die Süßigkeit dann lieber verdecken, jedoch nicht anders mental repräsentieren (vgl. ebd., zit. n. Mischel/Mischel). Es zeigt sich hier, was auch schon weiter vorn geschrieben wurde. In den ersten sechs Lebensjahren hat das Trieb- und Basissystem mit den heißen Gedanken mehr Einfluss auf die Entscheidungen des Kindes als der kühle Präfrontale Cortex respektive die Selbststeuerung. Meistens kamen erst die Zwölfjährigen zu der Einsicht, dass es für die Selbstkontrolle und somit auch für die Erreichung des Zieles nützlicher ist, kühle als heiße Gedanken zu haben (vgl. Mischel 2015, 56). Die Bedeutung einer guten Selbstkontrolle zeigte sich u. a. durch die Langzeitstudie zum Marshmallow-Test. Mehrere Jahre später bis ins Erwachsenenalter wurden die Kinder, die diesen Test mitgemacht hatten, befragt. Dabei wurde erkannt, dass die Kinder, die damals länger warten konnten, zum Zeitpunkt der Befragung durchschnittlich signifikant ein höheres Bildungsniveau und einen niedrigeren Body-Mass-Index hatten, eher Drogen mieden sowie erfolgreicher im Beruf und

vermögender waren (vgl. Jötten/Mischel 2015, 16; Baumeister 2015, 19). Diese Ergebnisse wurden auch durch die Langzeitstudie im neuseeländischen Dunedin mit rund tausend Kindern bestätigt (vgl. Mischel 2015, 214ff.; Bauer 2015, 39ff.). Dies bedeutet nicht, dass jeder, der mit vier Jahren lange auf einen Keks warten kann, zwangsläufig im Leben erfolgreicher wird. Im Leben kann viel passieren, was wir selbst nur bedingt beeinflussen können. Die Wichtigkeit der Selbstkontrolle zeigt sich jedoch auch dann noch, wenn die vom Sozialstatus ausgehenden Effekte herausgerechnet wurden (vgl. Bauer 2015, 41). Das Gute ist, dass die Fähigkeit zur Selbstkontrolle und Selbststeuerung durch soziale Erfahrungen beeinflusst wird und somit trainierbar ist (vgl. ebd., 42). Interessant ist ebenfalls, dass es einen Zusammenhang zwischen der eigenen Kontroll- und Erfolgsüberzeugung und der Intensität und Dauer der Anstrengung sowie der Selbstkontrolle gibt (vgl. Mischel 2015, 149). „Kontroll- und Erfolgsüberzeugung ist die Gewissheit, gewünschte Handlungen selbstständig ausführen zu können und die Fähigkeit zu besitzen, sich zu verändern, zu wachsen, zu lernen und neue Herausforderungen zu meistern“ (ebd., 145, Herv. entfernt P. T., zit. n. Bandura 2006, 164-180). Dies bedeutet, dass es sehr entscheidend ist, wie ich über mich denke und was ich mir zutraue. Bereits beim Freien Willen wurde dies deutlich und im nachfolgenden Abschnitt zur Willensstärke wird es abermals auftauchen.

#### **4.4.4 Exkurs Willensstärke: Funktioniert sie Neurobiologisch oder Psychologisch?**

Der Terminus Selbstkontrolle wird vor allem alltagssprachlich durch das Wort Wille bzw. Willensstärke ausgedrückt (vgl. Kuhl 2010, 378). Zahlreiche Experimente haben gezeigt, dass die Willenskraft temporär erlahmt, wenn sie davor strapaziert wurde (vgl. Baumeister 2015, 20). Manche Wissenschaftler meinen, dass dieses Phänomen darin begründet ist, dass die Beanspruchung des Willens am Energiespeicher des Organismus zehrt (vgl. ebd.). Dies bedeutet konkret, dass die Willensstärke Glucose verbraucht und somit den Blutzuckerspiegel senkt (vgl. ebd., 21). Dies wiederum führt zu einer Schwächung der Willenskraft. Der Zustand eines erschöpften Willens bezeichnen Baumeister und seine Kollegen als Ego-Depletion (vgl. ebd., 20). Nach ihrer Vorstellung funktioniert die Willensstärke wie ein Muskel, der durch Beanspruchung zwar kurzzeitig geschwächt, gleichzeitig aber auch trainiert wird. Dadurch ist er beim nächsten Einsatz leistungsfähiger (vgl. ebd.). Hier könnte ein Zusammenhang mit der wissenschaftlichen



Annahme, dass der Präfrontale Cortex als Sitz der Selbstkontrolle und somit der Willensstärke formbar ist, gesehen werden.

Andere Experten sehen die Ursache für die Ego-Depletion nicht im Absinken des Blutzuckerspiegels, sondern im Schwinden der Motivation nach einer Anstrengung weiterhin Selbstkontrolle auszuüben (vgl. Mischel 2015, 277). Da Selbstkontrolle lediglich eine Fähigkeit ist, muss sie folglich nicht immer eingesetzt werden. Unsere Motivation entscheidet, wann wir sie einsetzen (vgl. ebd., 242). Die Frage ist nun, ob diese Erkenntnis die vorherige Annahme zerstört? Die Antwort lautet: nicht zwangsläufig. Baumeister und seine Kollegen argumentieren, dass durch die Motivation der Zugang zu weiteren Glucosereserven des Körpers freigegeben wird (vgl. Baumeister 2015, 22). Da sich beide Ansichten nicht direkt widersprechen und miteinander integrierbar sind, muss nicht entschieden werden, ob der Wille durch den sinkenden Blutzucker oder die sinkende Motivation erlahmt. Ein gleichzeitiges Ablaufen von neurobiologischen und psychologischen Prozessen ist möglich und wahrscheinlich. Für Sozialarbeiter\_innen bedeuten die dargelegten Erkenntnisse nicht, dass sie Kindern Glucose geben sollten, um ihre Selbstkontrolle zu stärken. Einerseits könnten sie noch selbst genügend Zucker für ihr Gehirn haben. Andererseits wäre es nur eine temporäre Hilfe und zudem von außen beeinflusst. Das Kind würde seine Selbstkontrolle nicht selbst stärken. Somit wäre eine Förderung zu einem eigenverantwortlichen Menschen nicht gegeben.

Wie bereits angekündigt zeigt sich auch bei der Willensstärke, dass diese dadurch beeinflusst wird, wie wir darüber denken. „Carol Dweck und ihre Kollegen von der Stanford Universität fanden heraus, dass diejenigen, die glaubten, ihr Durchhaltevermögen werde nach intensiver mentaler Anstrengung von selbst gestärkt, nach einer erschöpfenden Tätigkeit keine verminderte Selbstkontrolle zeigten“ (Mischel 2015, 278, zit. n. Job/Dweck/Walton 2010, 1686-1693). Ergo wäre es nicht zielführend, wenn ein Wissenschaftler zu ihnen sagen würde, dass er herausgefunden hat, dass sich der Wille nach seiner Beanspruchung erschöpft. Seine Überzeugung wäre möglicherweise zerstört und bei der nächsten mentalen Anstrengung würde anschließend seine Selbstkontrolle sinken. Subjektive Annahmen können unter Umständen sinnvoller sein als scheinbar objektive Wahrheiten.

#### 4.4.5 Der Bezug zur Eigenverantwortung

Eine gute Selbststeuerung ist von großer Bedeutung, um eigenverantwortlich handeln zu können. Durch sie können wir unser Verhalten so lenken, dass eigene Bedürfnisse, Wünsche und Ziele realisiert werden können. Logischerweise ist dies nur möglich, solange wir selbst die nötigen Mittel dazu haben. Durch die Entwicklung des Präfrontalen Cortex können Kinder zunehmend selbst entscheiden, wie sie handeln und sich entwickeln. Ihre genetischen Anlagen und ihre Umwelt sind nicht mehr die einzigen Entwicklungsfaktoren. Mithilfe der Selbstkontrolle ist es möglich, nicht jeden Impuls zu befriedigen. Dadurch erhöhen sich die Handlungsmöglichkeiten. Der freie Wille steigert sich, da die Person nicht mehr unter Zwang handeln muss (vgl. Bauer 2015, 55, 58). Wenn ich fähig bin, mein Verhalten zu steuern, kann ich auch für die Folgen Verantwortung übernehmen, da es von mir gewollt war. Das impliziert nicht, dass auch die Folgen gewollt waren. Um diese abschätzen zu können, bedarf es zum einen die Fähigkeit zur Perspektivübernahme. Zum anderen auch Wissen und ausreichend entwickelte Denkstrukturen (siehe Kapitel 4.6). Selbstkontrolle zu besitzen heißt, dass ich in der Lage bin, mich gemäß Werten, Normen und Regeln zu verhalten und kann ergo die Folgen tragen, wenn ich es nicht tue. Eigenverantwortlich bedeutet wie bereits erwähnt, dass ich nicht immer den Regeln entsprechend handeln muss, sondern dass ich vorher fähig war, eine Wahl zu treffen. Dadurch, dass mit zunehmender Entwicklung des PFCs unsere Selbststeuerung die Impulse des limbischen Systems Neubewerten kann und sie somit ihre Dringlichkeit verlieren, sind wir fähig, zukünftige Ziele aufzuwerten und unser Verhalten danach auszurichten.

Wenn nun eine Person die Fähigkeit besitzt, eigene Impulse und Bedürfnisse zu unterdrücken und somit sein Verhalten zu steuern, stellt sich die Frage, nach welchen Kriterien sie entscheidet, was das richtige Verhalten ist. Wie bereits erwähnt, wird das Handeln durch Bedürfnisse, Wünsche und Ziele beeinflusst. Des Weiteren spielt das Moralverständnis eine entscheidende Rolle, bei der Entscheidung, wie ich mein Verhalten kontrolliere. Dieser Aspekt wird im nächsten Kapitel genauer beleuchtet.

## 4.5 Das Verhältnis der Moralentwicklung zur Eigenverantwortung

Erste wichtige Erkenntnisse zur Entwicklung des Moralverständnisses bei Kindern lieferte Jean Piaget. Er unterschied zwischen einem heteronomen und einem autonomen Regelverständnis. Bei erstgenanntem haben Regeln einen Zwangscharakter und sind durch Autoritäten festgelegt (vgl. Bischof-Köhler 2011, 417). Nach Piaget befinden sich Kinder im Alter von vier bis sieben bzw. acht Jahren auf dieser Entwicklungsebene (vgl. ebd., 416f.). Mit zunehmender kognitiver Reifung und den Kontakt mit Gleichaltrigen folgt eine Übergangsphase, welche die Kinder mit elf oder zwölf Jahren mit einem autonomen Moralverständnis überwinden (vgl. Lohaus/Vierhaus 2013, 219). Insbesondere durch das Zusammenleben in Peers werden Regeln als Vereinbarungen zwischen Menschen verstanden und somit grundsätzlich als veränderbar angesehen. Zudem wird die alleinige Perspektive durch die Autoritätsperson durch weitere Ansichten erweitert (vgl. Bischof-Köhler 2011, 418). Daraus folgt, dass das Handeln weniger durch die Gebote von anderen gesteuert wird, sondern mehr durch eigene Überzeugungen beeinflusst ist. Ergo ist eine geringere Kontrolle durch Autoritätspersonen für die Einhaltung von Regeln notwendig. An Piagets Theorie wird u. a. kritisiert, dass er die Rolle der Gleichaltrigen überschätzt hat (vgl. ebd., 420). Der Entwicklungsschritt, dass über Regeln nachgedacht werden darf und sie folglich auch veränderbar sind, kann auch in der Beziehung zu Eltern oder Sozialarbeitern\_innen geschehen. Entscheidend ist die Qualität der Interaktion (vgl. ebd.). Wenn diese durch ein geringes Machtgefälle gekennzeichnet ist und Kinder beim Aufstellen von Regeln beteiligt werden, ist der beschriebene Schritt schneller möglich. Dies wiederum führt zu mehr Eigenverantwortlichkeit, da die Personen gefördert werden, sich mit Regeln, Überzeugungen und Wertvorstellungen auseinanderzusetzen und somit eigene zu entwickeln. Nichtsdestotrotz kann es in der Erziehung und auch im Alltag der Offenen Arbeit notwendig sein, als Sozialarbeiter\_in die Machtposition einzunehmen, Regeln durchzusetzen und bei Verstößen die Kinder die Konsequenzen tragen zu lassen. Auch dies ist notwendig für ein Verständnis von Eigenverantwortung, da im Leben nicht jede Person in die Position kommt, alle Regeln zu verhandeln.

Neben Piaget bietet auch Lawrence Kohlberg einen kognitivistischen Ansatz zur Moralentwicklung (vgl. Bischof-Köhler 2011, 420). Er stellte ein Modell mit drei Stadien mit jeweils zwei aufeinanderbauenden Stufen auf (vgl. Lohaus/Vierhaus 2013, 220). Im Präkonventionellen Stadium auf Stufe eins orientiert sich die Person an Strafen und

handelt aus Gehorsam. Auf der zweiten Stufe stehen das Nutzen-Kosten-Prinzip und die eigene Bedürfnisbefriedigung im Mittelpunkt. Im darauffolgenden konventionellen Stadium wird auf Stufe drei das Handeln an der Aufrechterhaltung bzw. Entstehung guter interpersoneller Beziehungen ausgerichtet. Auf Stufe vier geht es um den Erhalt der sozialen Ordnung, was insbesondere das Halten von Gesetzen als oberstes Prinzip für das eigene Handeln macht. Im abschließenden postkonventionellen Stadium gilt auf Stufe fünf die Orientierung an den Rechten aller. Es werden sowohl gesellschaftliche Konventionen als auch rechtliche sowie moralische Verpflichtungen berücksichtigt. Auf der obersten Stufe wird das Verhalten durch universelle ethische Prinzipien begründet (vgl. ebd., 220ff.). Kohlberg sieht diese Entwicklung als invariant und lebenslang an (vgl. Bischof-Köhler 2011, 422). Betrachtet man den dargelegten Ansatz, so fällt auf, dass es Gemeinsamkeiten mit der Fähigkeit zur Perspektivübernahme nach Selman, welche im Kapitel 4.3 kurz angeführt wurde, gibt. Je weiter die Entwicklung fortgeschritten ist, desto mehr Personen bzw. Bezugssysteme können berücksichtigt werden (vgl. ebd., 425). Es ist empirisch belegt, dass die Entwicklung der Perspektivübernahme eine notwendige aber keine hinreichende Voraussetzung für ein entsprechendes moralisches Niveau ist (vgl. ebd., 426, zit. n. Turiel 1998). Kohlberg ermittelte seine Stufen durch eine konstruierte Problemstellung, dem sogenannten „Heinz-Dilemma“ (vgl. Lohaus/Vierhaus, 2013, 220). Die Befragten sollten sagen, wie die fiktive Person Heinz handeln sollte. Dabei war die Begründung für das Verhalten für die Zuordnung zu einer Stufe entscheidend (vgl. ebd.). In einer Langzeitstudie von Kohlberg und seinen Kollegen zeigte sich, dass Zehnjährige immer noch hauptsächlich auf den Stufen eins bis zwei argumentieren (vgl. ebd., 222, zit. n. Colby/Kohlberg/Gibbs/Liebermann 1983). Jedoch führt dieses moralische Denken nicht zwangsläufig zu moralischem Handeln. Auch emotionale und motivationale Prozesse haben einen Einfluss (Bischof-Köhler 2011, 431). Martin Hoffman geht davon aus, dass die Empathiefähigkeit dem Kind hilft, sich moralisch bzw. prosozial zu verhalten (vgl. Lohaus/Vierhaus 2013, 225). Zudem haben auch die Gefühle Schuld und Scham sowie Stolz und Zufriedenheit, welche beim Tun bzw. Nicht-Tun moralischer Verhaltensweisen empfunden werden, einen Einfluss auf dieses Verhalten (vgl. ebd., 227). Durch die Bedeutung der Gefühlsebene sind Kinder schon mit zwei Jahren fähig, prosozial zu Handeln (vgl. ebd., 229). Bedenkt man die Erkenntnisse aus Kapitel 4.4.2, so ist es durchaus plausibel, dass die Emotionen des limbischen Systems gerade in den ersten Lebensjahren einen weit größeren Einfluss haben, als kühle moralische Gedanken. Mit der Entwicklung kognitiver Fähigkeiten

inklusive der Selbststeuerung gewinnen die moralischen Stufen von Kohlberg an Bedeutung, ohne dass die Emotionen ihren Einfluss ganz verlieren.

Des Weiteren sorgt eine Integrierung von moralischen Vorstellungen in das Selbstkonzept für eine höhere Wahrscheinlichkeit, dass die Person danach handelt (vgl. Lohaus/Vierhaus 2013, 230). Gleichzeitig fördert die Internalisierung von Regeln und Normen deren Einhaltung. Diese Verinnerlichung entspricht der Bildung des Gewissens (vgl. Bischof-Köhler 2011, 442). Um das Gewissen als einen wirklichen Teil von sich selbst zu sehen, das heißt, so zu handeln, weil ich es so will, bedarf es nach Piaget der autonomen Stufe. Nach Eisenbergs (1986) Fünf-Ebenen-Model des prosozialen-moralischen-Urteilens ist dieses eindeutig internalisierte Stadium erst im Alter von dreizehn bis sechzehn Jahren erreicht (vgl. ebd., 435).

Zum Abschluss dieses Kapitels soll darauf eingegangen werden, welche Bedeutung die Moralentwicklung für die Eigenverantwortlichkeit hat. Mit der eben angesprochenen Internalisierung von Regeln und Normen und Integration in das Selbstkonzept, welche mit einer Reflexion eben dieser zusammenhängt, ist es der Person möglich, nach eigenen Überzeugungen zu handeln. Ich muss mich nicht so verhalten, wie andere es wollen, sondern wie ich es will. Prinzipiell kann man auch schon eigenverantwortlich sein, wenn man Regeln von anderen übernimmt, ohne sie zu reflektieren. Allerdings handelt man dann nach den Vorstellungen anderen, was einen geringeren freien Willen bedeuten würde und somit weniger Eigenverantwortung. Anzumerken dabei ist, dass viele Moralvorstellungen auch auf einer autonomen Stufe nach Piaget von Bezugspersonen übernommen und durch soziale Erfahrungen geprägt sind. Insgesamt gilt: Je mehr ich Regeln und Werte selbst überdenke und folglich nach eigenen Überzeugungen handle, desto eigenverantwortlicher kann ich sein. Um moralisch zu handeln, bedarf es Selbstkontrolle, da es oft Impulse gibt, die gegen dieses Verhalten sprechen. Entsprechen die Moralvorstellungen den eigenen Überzeugungen, stellen sie eine intrinsische Motivation dar, sich danach zu verhalten. Wie ich bereits beschrieben habe, spielt die Motivation eine wichtige Rolle, um Willensstärke zu zeigen. Handle ich lediglich nach den Regeln von Autoritätspersonen, kann die Motivation wesentlich geringer sein. Der Faktor, dass auch Angst vor Bestrafung motivieren kann, ist in Hinblick auf die Förderung einer eigenverantwortlichen Persönlichkeit nicht anstrebenswert. Eigenverantwortung heißt, dass eine Person fähig ist, selbst zu entscheiden, was gut und was schlecht in der jeweiligen Situation ist. Um für sich selbst zu sorgen (eigene Bedürfnisse, Wünsche und Ziele berücksichtigen), könnte man meinen, dass eine niedrige Moralitätsstufe nach Kohl-

berg ausreichen würde. Jedoch sind auch soziale Beziehungen zur Bedürfnisbefriedigung notwendig. Um diese langfristig aufrechterhalten zu können, muss sich das Handeln daran orientieren (Stufe drei nach Kohlberg). Des Weiteren hat die Moral eine Bedeutung, wenn es darum geht, die Folgen seines Handelns zu berücksichtigen. Im Sinne der Eigenverantwortung wäre es in Ordnung, stets zum eigenen Nutzen zu handeln. Jedoch lediglich, wenn es auf bewussten Entscheidungen basiert, denn wer stets zum eigenen Vorteil handelt, wird voraussichtlich in Konflikte mit anderen geraten. Grundsätzlich wäre es möglich, stets zum eigenen Nutzen zu handeln und sich gleichzeitig an Gesetzen und der gesellschaftlichen Ordnung sowie am Wohle des anderen zu orientieren, weil man weiß, dass diese Orientierung für einen persönlich situativ am besten ist. Abschließend lässt sich sagen, dass Eigenverantwortlichkeit nicht zwangsweise impliziert, dass eine Person sich moralisch richtig verhalten muss, sondern dass sie in der Lage ist, selbst zu entscheiden, was in dieser Situation das richtige Verhalten ist.

#### **4.6 Weitere Bedingungen**

Die Voraussetzungen, um eigenverantwortlich sein zu können, sind sehr vielseitig. Die bereits beschriebenen Fähigkeiten stellen nur einen Teil dar. Im Rahmen dieser Arbeit können jedoch nicht alle intensiver behandelt werden, da dies den Umfang sprengen würde. Im Folgenden sollen lediglich weitere Faktoren in der Entwicklung des Kindes genannt und der Bezug zur Eigenverantwortung erklärt werden. Des Weiteren werde ich Themengebiete nennen, die auf eine Verbindung zur Eigenverantwortung untersucht werden könnten.

Zu Beginn ist hier die Art des Denkens zu nennen. Grundlegende Erkenntnisse lieferte dazu ebenfalls Jean Piaget. Er postulierte vier invariante Entwicklungsstufen: sensumotorische, präoperationale, konkret-operationale und formal-operationale Phase (vgl. Lohaus/Vierhaus 2013, 24). Erst in der konkret-operationalen Phase ist es dem Kind möglich, Denkoperationen ohne dazugehörige sichtbare Abläufe zu machen und die Bezugssysteme Raum und Zeit zu berücksichtigen (vgl. ebd., 28). Etwa im Alter von sieben bis elf befindet sich das Kind in dieser Phase (vgl. ebd., 24). Die Entwicklung ist jedoch individuell unterschiedlich. In der darauffolgenden Phase ist ein zunehmend abstraktes Denken möglich (vgl. ebd., 28). Diese Entwicklung des Denkens ist zum einen Voraus-

setzung für zum Beispiel die Entwicklung der Moral (nach Piaget) und zum anderen notwendig, um Problemstellungen eigenständig zu bewältigen.

Auch das rekursive Denken, das bedeutet, das Denken über das Denken eines Anderen, ist hilfreich, um eigenverantwortlich zu sein (vgl. Bischof-Köhler 2011, 344). Es beginnt sich mit fünf zu entwickeln und differenziert sich in den folgenden Jahren weiter aus, sodass immer mehr Ansichten, die sich aufeinander beziehen, gedacht werden (vgl. ebd.). Dadurch kann das Verhalten des anderen besser vorausgeschaut werden und somit das eigene Verhalten sicherer geplant werden, was wiederum zu mehr Eigenverantwortlichkeit führt.

Des Weiteren spielt die Intelligenz und Wissen eine bedeutende Rolle. Nur wenn ich bestimmte Dinge weiß bzw. weiß, wie ich mir dieses notwendige Wissen erwerben kann, kann ich letztendlich eigenverantwortlich handeln. Möglicherweise besteht ein Zusammenhang zwischen der Art des Bindungstyps und der Eigenverantwortung. Wenn man bedenkt, dass Kinder mit einer sicheren Bindung eher ein exploratives Verhalten zeigen, können sie dadurch mehr eigene Erfahrungen machen und dadurch selbstständige Überzeugungen entwickeln. Ob jedoch ein wirklicher Zusammenhang besteht, müsste erforscht werden. Zudem könnte man sich die Wahrnehmungsentwicklung anschauen, da eine realistische Wahrnehmung der Situation notwendig ist, um das eigenen Verhalten dementsprechend zu steuern. An die Wahrnehmung knüpft die Aufmerksamkeitssteuerung an. Diese hilft Stress abzukühlen und somit sich besser selbst zu kontrollieren (vgl. Mischel 2015, 75). Inwieweit weitere Zusammenhänge zur Eigenverantwortung bestehen, könnte in anderen Arbeiten thematisiert werden. Außerdem spielt womöglich das Temperament in Bezug auf die Frage, wie schwer es einer Person fällt, sich selbst zu kontrollieren, eine Rolle. Ebenfalls könnte untersucht werden, wie Gruppendynamische Prozesse das Maß an Eigenverantwortung beeinflussen. Nachdem ich mich intensiver mit kognitiven Entwicklungen beschäftigt habe, könnte des Weiteren überlegt werden, ob und inwieweit die emotionale Entwicklung eine Bedeutung hat. Weitere Bedingungen und Zusammenhänge sind möglich.

Die in den vorherigen Kapiteln dargelegten Erkenntnisse sollen im nächsten Kapitel zusammengefasst werden. Dadurch werde ich Bezug auf die Frage nehmen, inwieweit Sechs- bis Zehnjährige eigenverantwortlich sein können.

## 5 Zusammenfassung der Erkenntnisse in Bezug auf kindliche Eigenverantwortung

Die bisherigen Erkenntnisse, auf welche ich mich in diesem Kapitel beziehen werde, zeigen, dass Kinder in der in dieser Arbeit betrachteten Zeitspanne über viele grundlegenden Fähigkeiten verfügen, um eigenverantwortlich handeln zu können. Dabei stehen jedoch viele dieser Kompetenzen erst am Anfang ihrer Entwicklung und differenzieren sich mit zunehmendem Alter weiter aus. Sechsjährige haben bereits ein Selbstkonzept, welches zunehmend differenzierter und realistischer wird. Allerdings ist dieses Bild von sich selbst noch stark von den Zuschreibungen anderer abhängig. Dies verringert die Kompetenz der Eigenverantwortung, weil ich mich selbst mental nach den Vorstellungen anderer repräsentiere. Es wurde gezeigt, dass es für das menschliche Handeln wichtig ist, wie ich mir Dinge bewusst mache. Dies zeigte sich u. a. bei der Selbstkontrolle. Das dazugehörige neuronale Korrelat, der Präfrontale Cortex, beginnt sich im Laufe des dritten Lebensjahres zu entwickeln und ist erst etwa im zwanzigsten Lebensjahr abgeschlossen. Ergo ist auch die notwendige Fähigkeit der Selbstkontrolle und Selbststeuerung im Alter von sechs Jahren vorhanden, aber noch nicht sehr ausgereift. Im Altersabschnitt des Schuleintritts beginnt es, die Emotionen des limbischen Systems zu steuern und kann Situationen und Dinge unterschiedlich bewerten und mental repräsentieren. Mit Eintreten der Theory of Mind etwa im Alter von vier Jahren gelingt es Kindern, Perspektiven von anderen zu berücksichtigen und Ansichten als subjektiv wahrzunehmen. Des Weiteren ist es in der Lage, mentale Zeitreisen zu unternehmen und somit auch weitreichendere Ziele und Bedürfnisse in die Handlungsentscheidung zu berücksichtigen. Die dargelegten Fähigkeiten haben die Eigenschaft, dass ihr Vorhandensein, nicht zwangsläufig dazu führt, dass sie angewandt werden. Sich zukünftige Ziele vorzustellen, gehört nicht zu den Alltagsaufgaben eines Kindes im Vorschulalter, was durch Vormachtstellung des limbischen Systems im Vergleich zum Präfrontalen Cortex bedingt ist. Mit Eintritt in die Schule wird es durch zum Beispiel Hausaufgaben zunehmend relevanter. Bereits in jungen Jahren kann Kindern zugetraut werden, dass sie in bestimmten Situationen selbst urteilen können, wie sie sich verhalten. Durch die Betrachtung der Moralentwicklung wurde deutlich, dass Menschen ab einem Alter von etwa sieben Jahren beginnen, sich Gedanken über Regeln, Werte und Normen zu machen. Dies führt zu eigenen reflektierten Überzeugungen diesbezüglich ab ungefähr dem Eintritt in die Pubertät. Ein Zusammenhang könnte gesehen werden, dass in diesem Al-



tersabschnitt verstärkt selbstreflexive Betrachtungen das Selbstkonzept beeinflussen. Indem die Person nach eigenen Überzeugungen und nicht nach denen anderer handelt, ergibt sich ein höheres Maß an Eigenverantwortlichkeit.

Bezieht man nun diese Erkenntnisse auf die Eigenverantwortung von Kindern, so lässt sich sagen, dass Sechs- bis Zehnjährige partiell eigenverantwortlich sein können (Sombetzki 2014, 143). Es muss differenziert werden zwischen der Verantwortung für bestimmte Taten bzw. Ereignisse und der Fähigkeit, ein eigenständiges Leben zu führen (vgl. ebd., 144, zit. n. Nida-Rümelin 2007, 63). Für letzteres sind Kinder in der genannten Zeitspanne in der Regel nicht fähig, da ihnen u. a. in vielen Bereichen das nötige Wissen fehlt. Der Aspekt, der selbstständigen Lebensführung ist in der Offenen Arbeit ein Ziel bei der Förderung der Kinder. Jedoch benötigen sie diese Kompetenz im dortigen Alltag nur bedingt. Das heißt, dass Kinder in der Offenen Arbeit in vielen Bereichen eigenverantwortlich handeln können. Jedoch muss individuell auf den Entwicklungsstand des Menschen geschaut werden sowie auf die Komplexität der Anforderung bzw. Situation. Des Weiteren basiert Eigenverantwortung auf Fähigkeiten, welche weitgehend auch und insbesondere im Kindesalter verbessert werden können. Dieses Wissen ist somit für jede/n Sozialarbeiter\_in in der Offenen Arbeit relevant, der an der Förderung der Besucher\_innen zu einer eigenverantwortlichen Persönlichkeit interessiert ist.

Im Folgenden werde ich darauf eingehen, wie diese Relevanz konkret umgesetzt werden kann. Davor möchte ich jedoch die Charakteristik der Offenen Arbeit aufzeigen, um ein besseres Verständnis der darauffolgenden Möglichkeiten zu gewährleisten.

## **6 Charakteristik der Offenen Kinderarbeit**

Die rechtliche Grundlage für die Offene Kinderarbeit stellt der §11 SGB VIII i. V. m. §1 SGB VIII dar. Darin wird deutlich, dass die Sozialarbeiter\_innen, welche in diesem Arbeitsfeld tätig sind, die Kinder in ihrer Entwicklung zu einer eigenverantwortlichen und selbstständigen Persönlichkeit fördern sollen. Die Besucher\_innen dieser Einrichtungen nehmen diesen Ort jedoch in erster Linie nicht als einen Raum der Förderung und des Lernens wahr, sondern als Möglichkeit ihre Freizeit mit anderen Kindern zu verbringen (vgl. Schulz 2013, 52). Dementsprechend sind die Interessen der Kinder. Diese müssen bei der Arbeit ebenso berücksichtigt werden wie der pädagogische Auftrag. Neben der Freizeitgestaltung sind Einrichtungen der Offenen Arbeit auch Orte des

sozialen Lernens (vgl. Reupert/Stecklina 2009, 23). Das heißt, dass vielfältige Erfahrungen in Interaktion mit anderen gemacht werden können. Kinder können Dinge erleben, sich ausprobieren und engagieren (vgl. ebd. 25). Des Weiteren ist es möglich, soziale Konflikte mit pädagogischer Unterstützung zu bewältigen und somit Strategien für selbstständige Konfliktlösungen zu entwickeln (vgl. Schröder/Brandt/Terstapper 2011, 46). Eng mit diesem Aspekt verbunden ist, dass die Offene Kinderarbeit Raum für Bildung ermöglichen soll (vgl. Reupert/Stecklina 2009, 27). Dabei passiert die Bildung nicht formell wie in den meisten Schulen, sondern informell (vgl. May 2011, 196) und zielt auf die Erweiterung personaler und sozialer Kompetenzen (vgl. ebd., 189). Wenn Bildung durch Sozialarbeiter\_innen inszeniert ist, sollte sie stets in wechselseitiger Interaktion mit dem Kind geschehen, sich an dessen Lebenswelt und Interessen orientieren und zu selbstständigem Lernen anregen (vgl. Reupert/Stecklina 2009, 27).

Des Weiteren sind die Prinzipien der Offenheit und Freiwilligkeit grundlegend für die Offene Kinderarbeit. Offenheit meint, dass die Besucher\_innen kommen und gehen können, wann sie wollen (vgl. Schröder/Brandt/Terstappen 2011, 46) und dass jeder, egal welcher Herkunft, sexueller Ausrichtung oder sozialer Milieuzugehörigkeit willkommen ist. Zudem ist es ein niederschwelliges Angebot der Jugendhilfe, ohne dass eine vorherige Anmeldung nötig ist oder Kosten entstehen (vgl. ebd.). Freiwilligkeit bedeutet, dass die Kinder selbst entscheiden können, was und wann sie etwas machen bzw. Angebote wahrnehmen wollen (vgl. ebd., 48). Dabei müssen sie sich jedoch an die Regeln des Hauses halten bzw. bei Verstößen die Konsequenzen tragen. Durch das eben Beschriebene deutet sich an, dass die Offene Arbeit allein auf Grundlage der Struktur bzw. der Prinzipien einen guten Raum bietet, um Eigenverantwortung zu erleben und zu lernen.

Die darlegte Charakteristik stellt ein theoretisches Idealbild dar, welchem in der Praxis speziell in Bezug auf soziales Lernen und Bildung nur teilweise gerecht werden kann. Allerdings ist es sinnvoll, sich Idealbilder zu vergegenwärtigen, um seine pädagogische Arbeit bestmöglich auszurichten. Neben den Prinzipien der Offenheit und Freiwilligkeit gilt in der Offenen Arbeit das Prinzip der Partizipation (vgl. ebd., 49). Was dies bedeutet und welcher Zusammenhang zur Förderung von Eigenverantwortung besteht, wird u.a. in den nächsten Kapiteln geklärt.

## **7 Die Relevanz des Wissens über kindliche Eigenverantwortung für die sozialpädagogische Arbeit**

### **7.1 Vorbemerkung**

Betrachtet man die Erkenntnis, dass Kinder im Alter von sechs bis zehn Jahren bereits partiell Eigenverantwortung übernehmen können, jedoch die notwendigen Fähigkeiten noch in der Entwicklungsphase sind, ergeben sich folgende Aspekte für das pädagogische Handeln in der Offenen Arbeit. Zum einen kann sich dem Thema Eigenverantwortung im Ganzen gewidmet werden. Dies bedeutet, dass pädagogische Fachkräfte die Kinder Eigenverantwortung erleben lassen sollten, um diese dadurch zu stärken. Darauf wird im Kapitel 7.2 eingegangen. Zum anderen kann Bezug auf die nötigen Fähigkeiten genommen werden. Durch Förderung der einzelnen Kompetenzen wird ebenfalls die Fähigkeit zur Eigenverantwortung des Kindes gestärkt. Dieser Aspekt wird im Kapitel 7.3 thematisiert.

### **7.2 Partizipation – Eigenverantwortung erleben**

Unter Partizipation kann die Beteiligung an Prozessen, die das eigene Leben und das der Gemeinschaft betreffen, verstanden werden (vgl. Moser 2010, 71). Dabei kann die Qualität der Beteiligung sehr unterschiedlich umgesetzt werden. Richard Schröder verdeutlicht dies in seiner Stufenleiter der Mitbestimmung. Darin differenziert er folgende neun Stufen: Fremdbestimmung, Dekoration, Alibi-Teilhabe, Teilhabe, Zuweisung und Information, Mitwirkung, Mitbestimmung, Selbstbestimmung und Selbstverwaltung (vgl. ebd., 103, zit. n. Schröder 1995, 83). Grundsätzlich ist eine höhere Stufe der Partizipation in der Offenen Arbeit mit Kindern anstrebenswerter, wobei diese jedoch individuell an den Entwicklungsstand des Kindes und an die Situation angepasst sein sollte. Kinder haben ein Recht auf Partizipation. Dieses lässt sich u. a. aus den UN-Kinderrechtskonventionen, dem nationalen Kinder- und Jugendhilfegesetz sowie weiteren nationalen Gesetzen ableiten (vgl. Moser 2010, 105ff.). Im Folgenden soll jedoch nicht darauf eingegangen werden, weil in dieser Arbeit lediglich thematisiert wird, wie die Beteiligung von Kindern deren Eigenverantwortlichkeit verbessern kann.

Prinzipiell lässt sich Partizipation in zwei Aspekte gliedern. Zum einen zielt sie auf eine Mitwirkung der Menschen am öffentlichen Leben (vgl. ebd., 87) inklusive eines dazugehörigen Demokratieverständnisses (vgl. Sturzenhecker 2011, 131f.). Zum anderen soll dadurch das selbstbestimmte Handeln des Kindes gefördert werden (vgl. Moser 2010, 87). Mit dem zweitgenannten psychologisch-pädagogischen Aspekt werde ich mich folgend auseinandersetzen.

Um die Eigenverantwortung von Kindern zu fördern, ist es sinnvoll, diese an Prozesse, welche sie persönlich betreffen, mitwirken und mitbestimmen zu lassen.. Ein höheres Maß an Förderung erlangt man, indem man sie selbstbestimmt agieren lässt. Je bedeutsamer diese Entscheidung war, desto angebrachter ist es, eine anschließende Reflexion durchzuführen. Dadurch kann das jeweilige Erleben angesprochen, mögliche Konsequenzen aufgezeigt und somit der vollzogene Prozess verständlicher gemacht werden. Zudem kann Eigenverantwortung und Partizipation nicht gelehrt, sondern muss selbst erfahren und erlebt werden (vgl. Moser 2010, 74). Durch das Mitwirken und Mitentscheiden lernen sie einerseits, dass sie Prozesse und Ergebnisse verändern und somit auch selbst Veränderungen in ihrem Leben vornehmen können (vgl. ebd., 91). Sie müssen nicht alles genauso übernehmen, wie es ihnen von anderen vorgelebt wird. Sie haben das Potential für Veränderungen (vgl. Jötten/Mischel 2015, 17). Es ist für die Entwicklung einer eigenverantwortlichen Person förderlich, wenn Kinder diese Einsicht erlangen. Dabei erweitern sich die Handlungsoptionen mit zunehmendem Alter. Andererseits erleben sie, welche Folgen ihr Handeln haben kann. Zudem fördert Partizipation eine Auseinandersetzung mit der eigenen Lebenswelt. Dies führt im Idealfall zur Entwicklung von eigenen Überzeugungen und somit einer gesteigerten Selbstständigkeit (vgl. ebd., 93). Außerdem kann der/die Sozialpädagoge\_in durch Beteiligung des Kindes an Prozessen und Entscheidungen diesem Wertschätzung und Anerkennung entgegen bringen. Wenn man davon ausgeht, dass Sechsjährige partiell eigenverantwortlich handeln können, wie in der Arbeit gezeigt wurde, dann sollte dies dazu führen, dass sie partizipiert werden. Um die Eigenverantwortung zu fördern, ist Partizipation unerlässlich. Im Folgenden Abschnitt sollen Möglichkeiten angesprochen werden, wie Partizipation in der Offenen Kinderarbeit angewandt werden kann.

Um Kinder zu beteiligen, können und sollten spezielle Räume, Zeiten und Strukturen zur Verfügung gestellt werden (vgl. Moser 2010, 105). Dies ist zum Beispiel in Form eines sich regelmäßig treffenden Clubrates möglich, welcher die Anliegen der Besucher\_innen bespricht und sich anschließend mit den Sozialpädagogen\_innen in Aus-

tausch begibt. Nach einer möglicherweise anfänglichen Unterstützung durch Fachkräfte, sollte dieses Gremium selbstständig agieren. Des Weiteren können die Kinder bei Projekten von der Idee über die Planung bis zur Ausführung beteiligt werden. Bedenkt man die Stufen der Mitbestimmung von Schröder, so weiß man, dass diese Partizipation sehr unterschiedlich ausfallen kann. Der Grad, der Mitwirkung ist von den Zielen der Sozialpädagogen\_innen abhängig. Möchten sie die Kinder möglichst viel partizipieren, weil sie die oben beschriebene Bedeutung kennen oder wollen sie durch das Projekt ein Ergebnis mit einer festgelegten Qualität erreichen. Angemerkt werden muss, dass durch die Beteiligung von Kindern die Resultate nicht zwangsläufig schlechter werden. Viel wichtiger als diese speziellen Partizipationsmöglichkeiten, ist ein Grundverständnis, dass der Inhalt und die Arbeitsweise durch die Besucher\_innen mitbestimmt und mitgestaltet werden sollte (vgl. Sturzenhecker 2011, 134). Dies erfordert eine stetige Kommunikation auf Augenhöhe. Das Wissen, dass Kinder für Beteiligung fähig sind und es deren Fähigkeit zur Eigenverantwortung fördert, sollte die Interaktion verbessern. Denn grundsätzlich gilt: Wer mehr weiß, sieht mehr. Und wer mehr sieht, weiß mehr. In diesem Fall weiß der/die Sozialpädagoge\_in mehr über die Interessen des Kindes und entsprechende Partizipationsmöglichkeiten. Dadurch, dass die Besucher\_innen im alltäglichen sozialen Umgang die Möglichkeit zur Mitwirkung haben, lernen sie, dass Partizipation keine Ausnahme darstellt, sondern dass es zu ihrem Leben dazugehört, sich selbst zu beteiligen und somit eigenverantwortlich zu agieren (vgl. ebd., 140).

Durch das Gewähren von Selbstständigkeit und Eigenverantwortung entsteht für Fachkräfte die Aufgabe, sich ständig mit zum Teil konträren Interessen oder Meinungen auseinanderzusetzen. Dies stellt eine Herausforderung dar, deren man sich bewusst sein sollte (vgl. Moser 2010, 94). Zudem sollte bedacht werden, dass die Einrichtung der Offenen Arbeit für die Kinder vor allem ein Ort der Erholung und Freizeitgestaltung darstellt. Das heißt, dass sie möglicherweise keine Lust haben, sich bei Prozessen aktiv zu beteiligen. Allerdings darf dieser Aspekt nicht als Ausrede dienen, die Besucher\_innen nicht zu beteiligen (vgl. Sturzenhecker 2011, 142). Der/die Sozialpädagoge\_in sollte grundsätzlich davon ausgehen, dass die Kinder gewillt sind, mitzuwirken. Denn wie vorherige Kapitel gezeigt haben, beeinflussen die gedanklichen Annahmen unser Verhalten. Des Weiteren muss darauf geachtet werden, dass durch das Mit- respektive Selbstbestimmen keine Überforderung steht. Dies wäre für die Entwicklung zu einer eigenverantwortlichen Person hemmend, weil negative Gefühle mit dem Erleben von Selbstbestimmung verknüpft werden würden. Hier zeigt sich die bereits oben ange-

sprochene Wichtigkeit der Reflexion, um Überforderungen oder andere negative Empfindungen zu bemerken und professionell entgegenzuwirken.

Wie bereits angekündigt, kann Eigenverantwortung nicht nur allein dadurch gefördert werden, dass sie erlebt wird, sondern auch, indem notwendige Kompetenzen gestärkt werden. Diese Thematik wird im anschließenden Kapitel behandelt.

### 7.3 Förderung der Fähigkeiten

Im vorherigen Kapitel wurde beschrieben, dass es wichtig ist, dass Kinder das Bewusstsein erlangen, dass sie selbst Veränderungen bewirken können. Ebenso ist es in Bezug auf Eigenverantwortung förderlich, wenn sie wissen, dass sie sich selbst steuern können. Folglich sollten die Fachkräfte in der Offenen Arbeit die Kinder dazu anhalten, ihre Fähigkeit zur Selbstkontrolle anzuwenden. Dafür ist es sinnvoll, gemeinsam vereinbarte Regeln konsequent durchzusetzen und ihnen zu verdeutlichen, dass sie in bestimmten Situationen warten müssen (vgl. Bauer 2015, 55f.). Jedoch sollten dafür keine künstlichen Situationen erschaffen werden, sondern in das tägliche Miteinander integriert werden. Des Weiteren darf keine Willkür herrschen. Das heißt, dass es für die Kinder nachvollziehbar sein muss, warum sie warten müssen bzw., wieso sie ihre Impulse zurückhalten sollten. Damit sie schließlich selbstständig ihre Fähigkeit zur Selbstkontrolle anwenden, müssen sie erleben, dass es sich lohnt (vgl. ebd., 45). Das bedeutet für Sozialarbeiter\_innen, dass sie positive Rückmeldungen geben sollten, wenn Kinder sich bemühen, ihre Impulse zu kontrollieren.

Hierin wurde bereits der nächste Aspekt angesprochen, den es zu beachten gilt. Wie im Kapitel 4.4.4 erklärt wurde, beeinflusst unsere Motivation unsere Willensstärke. Folglich brauchen Kinder Motivationsgründe. Einer dieser Gründe ist, wie bereits gesagt, die Anerkennung durch Bezugspersonen. Ein weiterer Grund sind Ziele (vgl. Mischel 2015, 343). Es lohnt sich folglich mit den Kindern über ihre Ziele zu reden und gegebenenfalls ihnen Anregungen für weitere Ziele zu geben. Dabei können diese unterschiedlich weitreichende Folgen haben. Zum Beispiel kann ein Kind sich gemäß der Vereinbarung verhalten, erst zu essen, wenn alle Kinder da sind und somit den Impuls unterdrücken, gleich das Brötchen zu essen. Das Ziel dabei könnte sein, nicht nur ein Brötchen zu essen, sondern anschließend noch ein zweites. Ein Ziel könnte ebenfalls sein, mit einem anderen Kind weiter befreundet zu bleiben und deswegen den Impuls, es zu

schlagen, nachdem es einen selbst geärgert hat, zu unterdrücken. Im Sinne der Eigenverantwortung sollten Zielstellungen nicht durch andere vorgegeben, sondern durch die Kinder selbst entwickelt werden. Allerdings zeigt das Modell zur Moralentwicklung von Piaget, dass sich Kinder im Alter von sechs Jahren an den Regeln und Werten der Erwachsenen orientieren. Wenn man davon ausgeht, dass das Wort der Autoritätspersonen in diesem Lebensabschnitt einen hohen Einfluss hat, ist es naheliegend, dass Kinder ebenso vorgegebene Ziele von ihnen übernehmen. Dies bedeutet, dass Mitarbeiter\_innen in der Offenen Arbeit darauf achten müssen, wie absolut sie ihre Ziele und Erwartungen formulieren, wenn sie mit Kindern über deren Ziele sprechen. Wichtig ist weiterhin, dass Sozialpädagogen\_innen in der Offenen Arbeit Verlässlichkeit zeigen. Denn wenn sie ihre Ankündigungen nicht einhalten können, wird den Kindern verdeutlicht, dass es sich nicht lohnt, zu warten bzw. sich längerfristige Ziele zu setzen (vgl. Jötten/Mischel 2015, 16). Eine Studie von Bandura und Mischel hat gezeigt, dass es bedeutsam ist, wie Bezugspersonen den Kindern die Selbststeuerung vorleben (vgl. Mischel 2015, 285). Das bedeutet für Fachkräfte in der Offenen Arbeit, dass sie, wenn nötig, ihre Impulse kontrollieren müssen und dies nicht nur von den Kindern verlangen dürfen. Wenn vereinbart ist, dass es eine gemeinsame Essenszeit gibt und erst angefangen wird, wenn alle da sind, dann darf der/die Sozialarbeiter\_in genauso wie die Besucher\_innen nicht vorher etwas essen.

Eine weitere Möglichkeit, die Selbstkontrollfähigkeit zu fördern, ist, den Kindern Strategien zu vermitteln, welche ihnen helfen, diese Kompetenz erfolgreich anzuwenden. Eine Strategie sind Wenn-Dann-Regeln. Wenn ein Kind mich schubst, dann atme ich dreimal tief durch und schubse nicht zurück. Der Sinn dieser Regeln ist, dass man sich für ein möglicherweise eintretendes Ereignis vornimmt, wie man darauf reagiert (vgl. Mischel 2015, 89). Durch das Vorbereitetsein fällt es Menschen leichter, das kühle System zu aktivieren und sich selbst zu steuern (vgl. ebd., 321). Der Erfolg dieser Strategie ist u. a. von der Intensität des Impulses abhängig. Des Weiteren ist es förderlich, die Regel so konkret wie möglich zu formulieren (vgl. Jötten/Mischel 2015, 17). Je öfter sie angewandt wird, desto automatischer laufen sie ab und die Selbstkontrolle fällt leichter (vgl. Mischel 2015, 322). Wie bei der Zielentwicklung gilt auch hier, dass sie nicht durch Autoritätspersonen vorgegeben, sondern gemeinsam entwickelt werden sollten (vgl. ebd., 334). Der/die Sozialpädagoge\_in kann dem Kind die Struktur und Sinn dieser Regel erklären. Die Planung, wie auf bestimmte Ereignisse reagiert wird, muss jedoch vom Kind stammen.

Neben Wenn-Dann-Regeln helfen Achtsamkeitsübungen, Exekutive Funktionen zu verbessern (vgl. Mischel 2015, 299). „Gegenstände der Achtsamkeit während der Übungen sind Körperempfindungen, der Atem, Geräusche. Innere Gestimmtheiten und die eigene, immer wieder abschweifende und dann jeweils behutsam zurückgeholte Aufmerksamkeit“ (Bauer 2015, 68). Durch die Fokussierung auf den Geist können die Impulse des Basissystems abgeschwächt und der Einfluss der Kompetenzen im Präfrontalen Kortex erhöht werden (vgl. ebd., 67). Wie Achtsamkeitsübungen in der Offenen Arbeit umgesetzt werden können, ist u.a. Inhalt des nächsten Abschnittes.

Schon mehrfach wurde angesprochen, dass die Förderung der Selbststeuerungskompetenz durch Kommunikation gelingen kann. Dabei gilt zu beachten, dass die Offene Arbeit neben einem Ort für Bildung insbesondere ein Ort für Erholung und Freizeitgestaltung ist. Das heißt, dass es von Seiten der Besucher\_innen höchstwahrscheinlich nicht auf Interesse stoßen wird, wenn sich Sozialarbeiter\_innen hinstellen und etwas über Selbstkontrolle und Wenn-Dann-Regeln erzählen möchten. Die angesprochenen Kommunikationsprozesse müssen stattfinden, wenn sie auf die momentane Situation passen. Eine weitere Möglichkeit, um diese Fähigkeit im täglichen Miteinander zu fördern, stellen Spiele und sportliche Aktivitäten dar (vgl. Bauer 2015, 66). Um diese für alle angenehm zu gestalten, ist es nötig, dass sich an Regeln gehalten wird und manche Impulse zurückgehalten werden. Wenn es die Situation zulässt, kann eine nachfolgende Reflexion dazu beitragen, das Erlebte zu explizieren und somit die Kompetenz fördern. Des Weiteren besteht die Möglichkeit, die Kinder durch Rollenspiele bzw. Sketche für die Thematik Selbststeuerung zu sensibilisieren (vgl. Jötten/Mischel 2015, 17). Diese können als regelmäßige oder spezielle Angebote umgesetzt werden und es sollte darauf geachtet werden, dass sie für Kinder attraktiv sind. Neben den Spaß, die diese Angebote bieten, schaffen sie Raum, um Lehren oder Wissenswertes zu vermitteln. Eine anschließende Reflexionsrunde über den Inhalt des Rollenspieles hilft, den Transfer in das eigene Leben zu schaffen. Ebenso können die Achtsamkeitsübungen als Angebote regelmäßig stattfinden, mit dem Ziel, dass die Besucher\_innen sich entspannen und zur Ruhe kommen können. Dabei sollte darauf geachtet werden, dass eine gesonderte Räumlichkeit und genügend zeitliche Ressourcen zur Verfügung stehen, damit Störungsfaktoren, welche Unruhe erzeugen, vermindert werden können.

Eine Studie von Adele Diamond und ihren Kollegen über die Anwendung ihres Tools of the Mind - Lehrplan, welche sie 2007 im Wissenschaftsmagazin Science veröffentlicht-



ten, zeigt, dass die Förderung von Exekutiven Funktionen eine erhebliche Auswirkung auf die Entwicklung der Kinder hat (vgl. Mischel 2015, 297f.).

Für die Internalisierung von Regeln und Werten sowie für die Entwicklung eines autonomen Gewissens, welches eigene Überzeugungen entwerfen kann, ist die induktive Methode am zielführendsten (vgl. Kaschube 2006, 32; Bischof-Köhler 2011, 442). „Daranter versteht man ein Vorgehen, bei dem die Erziehungsperson unerwünschtes Verhalten nicht einfach verbietet, sondern das Verbot mit einer Begründung verbindet“ (Bischof-Köhler 2011, 295). Dazu kann auf die emotionalen Folgen für eine andere Person hingewiesen werden, die durch den Regelverstoß entstanden sind (vgl. ebd.). Dies fördert gleichzeitig die Fähigkeit zur Perspektivübernahme.

In der bisherigen Arbeit wurde eine positive Sicht auf den Entwicklungsstand und die Fähigkeit zur Übernahme von Eigenverantwortung vertreten sowie Möglichkeiten aufgezeigt, wie diese weiter verbessert werden kann. Es ist stets wichtig, seine Überzeugungen kritisch zu betrachten. Deswegen werden im nächsten Kapitel Grenzen der Eigenverantwortung thematisiert. Dabei werde ich im ersten Unterkapitel zum einen darauf eingehen, dass sich die notwendigen Fähigkeiten in der Entwicklung befinden und zum anderen auf Konflikte, welche durch die Gewährung von Eigenverantwortung entstehen. Berücksichtigt man dies, ist es aus pädagogischer Sicht notwendig, die Kinder nicht für alles die Verantwortung tragen zu lassen, sondern unter Umständen einzugreifen. Aus einer rechtlichen Perspektive sorgt die Aufsichtspflicht von Fachkräften in der Offenen Arbeit dafür, dass sie sich überlegen müssen, wie viel sie einem Kind zutrauen und was es ausprobieren darf. Dies wird Inhalt des zweiten Unterkapitels sein.

## **8 Grenzen kindlicher Eigenverantwortung**

### **8.1 Relativierung kindlicher Eigenverantwortung**

Wie bereits gezeigt wurde, ist es für die Entwicklung des Kindes förderlich, dieses als kompetent anzusehen. Jedoch darf nicht vergessen werden, dass viele Kompetenzen noch nicht vollständig entwickelt sind. Dies soll an dieser Stelle noch einmal ins Gedächtnis gerufen werden. Der Mensch beginnt erst in der späten Kindheit bzw. frühen Jugend sein Selbstkonzept unabhängiger von der Sichtweise anderer zu bilden (vgl. Loehaus/Vierhaus 2013, 174). Dabei ist dieser Prozess nie komplett unabhängig von ande-

ren. Des Weiteren handelt die Person in diesem Altersabschnitt zunehmend nach internalisierten Regeln und Werten und beginnt, eigene Überzeugungen zu entwickeln (vgl. Bischof-Köhler 2011, 435). Außerdem dauert die Entwicklung der Präfrontalen Cortex und davon abhängig die Selbststeuerung bis ins zwanzigste Lebensjahr an. Das heißt nicht, dass sich die genannte Fähigkeit danach nicht mehr verändern lässt. Die Entwicklung der Selbstkontrollfähigkeit lässt sich anhand des Marshmallow-Tests erkennen. Während Vierjährige keine dreißig Sekunden auf den zweiten Marshmallow warten konnten, schafften die meisten Zwölfjährigen fünfundzwanzig Minuten (vgl. Mischel 2015, 66). Nicht nur die Kompetenzen, welche nötig sind, um eine komplette Eigenverantwortung gewähren zu können, müssen verbessert werden. Oft fehlt den Kindern insbesondere in komplexen Situationen das notwendige Kontextwissen, um angemessen zu handeln. Was wiederum nicht heißen soll, dass sie noch nicht fähig sind, dieses Wissen zu erlangen. Insgesamt muss bei der Betrachtung der Entwicklung von Kindern beachtet werden, dass die angegebenen Altersangaben lediglich Durchschnittswerte sind. Das heißt, dass der Entwicklungsstand bei jedem Kind individuell betrachtet werden muss. Es ist möglich, dass Entwicklungsretardierung (Verzögerung) bzw. Entwicklungsakzeleration (Beschleunigung) auftreten (vgl. Lohaus 2013, 66). Außerdem gibt es intrapersonelle Unterschiede beim Stand der Entwicklungsbereiche bzw. Fähigkeiten (vgl. ebd., 6).

Ein weiterer Aspekt, der die kindliche Eigenverantwortung relativiert, steht im § 1 Abs. 1 des SGB VIII. Darin heißt es, dass jeder Mensch ein Recht auf Förderung seiner Entwicklung und auf Erziehung zu seiner eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit hat. Um gemeinschaftsfähig zu sein, muss man sich an die Regeln, Werte und Normen dieser Gemeinschaft halten können. Gleichzeitig impliziert Eigenverantwortung, dass die Person selbstständig entscheiden kann, nach welchen Überzeugungen sie leben möchte. Versteht man den genannten Paragraphen als Auftragsgrundlage für Sozialarbeiter\_innen und möchte die beiden Ziele miteinander vereinen, ergibt sich, dass dieser die Kinder mit den Regeln, Werten und Normen der Gemeinschaft konfrontieren muss, sodass diese die Chance haben, sie zu kennen und zu verstehen. Letztendlich muss er aber dem Menschen die Wahl überlassen, was er damit macht. Man könnte überlegen, welchen Stellenwert Eigenverantwortung und Gemeinschaftsfähigkeit bei der Erziehung haben. Ist es besser, eine Person so zu erziehen, dass es in die Gemeinschaft bzw. Gesellschaft passt. Oder ist es anstrebenswert, sie eigenverantwortlich ent-

scheiden zu lassen und dabei zu riskieren, dass es zu Problemen mit dem jeweiligen Gemeinschaftssystem kommt.

Eigenverantwortung sollte in der Förderung von Kindern nicht ad absurdum geführt werden, indem die Prämisse ausgegeben wird: Hauptsache das Kind handelt nach seinem eigenen Willen respektive eigenverantwortlich. Wenn ich jemandem zutraue, eigenverantwortlich zu sein, dann impliziert dies, dass ich ihm die Freiheit gewähre, nach seinem Willen zu handeln. Jedoch endet die eigene Freiheit, wenn sie in Konflikt mit der Freiheit des anderen gerät. Das heißt, dass bei der Erziehung zu einer eigenverantwortlichen Persönlichkeit immer die Aspekte Respekt und Achtung vor der Freiheit des anderen integriert sein sollten. Eigenverantwortung, so wie sie am Anfang der Arbeit definiert wurde, ist und sollte nicht das einzige Erziehungsziel sein.

Des Weiteren gilt in Bezug auf Eigenverantwortung zu bedenken, ob ein sechs- bis zehnjähriges Kind immer weiß, was in der jeweiligen Situation am besten für es ist. Man könnte es auch so sagen: Wann darf respektive muss der Pädagoge zum Wohle des Kindes intervenieren und dessen Meinung überstimmen. Unter Berücksichtigung des Aspekts, dass es für die Entwicklung des Kindes grundsätzlich förderlich ist, selbstständig Entscheidungen zu treffen, jedoch die Fähigkeiten noch nicht vollständig entwickelt sind, ergibt sich, dass es nicht einfach ist, die passende Entscheidung zu treffen. Einerseits war bereits Rousseau, welcher u. a. als erster Vertreter der Reformpädagogik gesehen werden kann, der Ansicht, dass Kinder in jedem Alter sich ausprobieren sollten. Dies beinhaltet, dass sie Freiräume bekommen sollten, in denen schmerzvolle Erfahrungen dazugehören und zugleich wichtig für die Entwicklung sind (vgl. Rousseau 2010, u.a. 24, 28, 34, 36, 71, 83, 98ff., 118f.). Die Aufgabe, eines/r Professionellen wäre es anschließend, dieses Erlebnis mit dem Kind zu reflektieren, damit daraus gelernt werden kann. Andererseits haben Pädagogen\_innen eine Aufsichtspflicht, auch in der Offenen Arbeit (vgl. Sahlinger 2005, 322). Was dies für den Umgang mit den Besuchern\_innen bedeutet, soll im nächsten Kapitel thematisiert werden.

## 8.2 Aufsichtspflicht in der Offenen Arbeit

In der Überleitung zu diesem Kapitel habe ich geschrieben, dass es in der Offenen Arbeit eine Aufsichtspflicht für die Sozialarbeiter\_innen gibt. Wie im Konkreten die rechtliche Herleitung erfolgt, soll in dieser Arbeit nicht thematisiert werden, sondern das Zusammenspiel von pädagogischen und juristischen Aspekten.

Die erwähnte Pflicht beinhaltet, dass aufsichtspflichtige Personen die ihnen zur Aufsicht Anvertrauten vor Schäden jeder Art (körperlichen, gesundheitlichen, seelischen, geistigen sowie Sachschäden) bewahren sollen, die ihnen andere Personen oder sie sich selbst zufügen könnten (vgl. Schleicher, 2007, 9). Zudem sollen sie verhindern, dass andere Personen (Dritte) durch die Beaufsichtigten zu Schaden kommen (vgl. ebd.). Daraus lässt sich die Frage ableiten, wie viel Freiraum die Fachkraft in der Offenen Arbeit den Kindern für selbstständiges und eigenverantwortliches Handeln überlassen darf bzw. inwieweit sie sie eingrenzen muss, um Schaden zu verhindern.

Bei der diesbezüglichen Entscheidung müssen mehrere Kriterien berücksichtigt werden. Zunächst ist das Alter des Kindes in Betracht zu ziehen. Dabei stellt dieses lediglich ein Indiz auf dessen Entwicklungsstand dar. Dieser ist von wichtigerer Bedeutung (vgl. Sahliger 1999, 22). Zudem spielen die bisherigen Verhaltensweisen des Kindes eine Rolle (vgl. Mayer 2008, 29f.). Des Weiteren gilt es, die örtlichen und räumlichen Gegebenheiten zu kennen und zu berücksichtigen. Dabei gilt ein besonderes Augenmerk auf mögliche Gefahrenquellen (vgl. Schleicher 2007, 11). Außerdem sollten die Gruppensituation und evtl. -dynamiken bedacht werden (vgl. Mörsberger 2008, 32).

Es wird deutlich, dass der/die Sozialpädagoge\_in sehr viel berücksichtigen müssen. In Anbetracht des Gesetzes, dass Aufsichtspflichtige für die Schäden von der von ihnen beaufsichtigten Person haften müssen (§ 832 Abs. 1, Satz 1 BGB), könnte der Eindruck entstehen, dass die Mitarbeiter\_innen in der Offenen Arbeit zum eigenen Schutz den Besucher\_innen möglichst wenig Freiraum geben sollten. Dem ist jedoch nicht so, denn in § 832 Abs. 1, Satz 2 BGB heißt es: „Die Ersatzpflicht tritt nicht ein, wenn er (der/die Aufsichtspflichtige) seiner Aufsichtspflicht genügt oder wenn der Schaden auch bei gehöriger Aufsichtspflicht entstanden sein würde.“ Um der Aufsichtspflicht zu genügen, braucht sie lediglich im Rahmen der Zumutbarkeit erfolgen. Das heißt konkret, dass kein Verhalten erwartet wird, „das einen Menschen physisch und psychisch überfordert“ (Sahliger 1999, 29). Zur Zumutbarkeit zählt ebenfalls, dass keine Aufsichtsmaßnahmen verlangt werden, die zwar möglicherweise den Schadenseintritt verhindert hät-

ten, aber gesicherten pädagogischen Kenntnissen zuwiderlaufen würden (vgl. Sahliger 2005, 326). Zu diesen Kenntnissen gehört, dass Kinder und Jugendliche Freiräume brauchen, um sich zu entwickeln. Folglich entschied ein Gericht, dass gewähren von Freiräumen nicht grundsätzlich fahrlässig ist (vgl. BGH NJW 1984, 2574). Um die Aufsichtspflicht zu erfüllen und gleichzeitig den Kindern eigenverantwortliches Handeln zu ermöglichen, sind unter Umständen Belehrungen, Mahnungen oder Ge- bzw. Verbote notwendig (vgl. Sahliger 1999, 31). Jedoch sollte folgendes bedacht werden: „Nicht unbedingt das Fernhalten von jedem Gegenstand, der bei unsachgemäßem Umgang gefährlich werden kann, sondern gerade die Erziehung des Kindes zu verantwortungsbewusstem Hantieren mit einem solchen Gegenstand wird oft der bessere Weg sein, das Kind und Dritte vor Schäden zu bewahren. Hinzu kommt die Notwendigkeit frühzeitlicher Schulung des Kindes, das seinen Erfahrungsbereich möglichst ausschöpfen soll“ (BGH, NJW 1976, 1684). Gleiches gilt für Situationen, welche Gefahrenpotential haben. Die Kinder sollen lernen, für sie überschaubare Risiken zu beherrschen (vgl. BGH NJW 1988, 2667). Diesen Lernprozess zu ermöglichen, sollte Aufgabe jedes/r Sozialarbeiters\_in sein.

Wenn es innerhalb der Einrichtungen der Offenen Arbeit zu Schäden kommen sollte und die jeweiligen Parteien sich nicht einigen können, muss ein Gericht entscheiden, ob unter Berücksichtigung der Zumutbarkeit alles Mögliche getan wurde, um den Schaden zu verhindern (vgl. Schleicher 2007, 10). Auch wenn Richter pädagogische Aspekte zunehmend mehr in ihren Urteilen würdigen (vgl. ebd., 12), schreibt eben zitierter Autor, dass Gerichte von dem Grundsatz ausgehen, dass das oberste Gebot der Erziehung die Bewahrung der Kinder vor Schaden sei (vgl. ebd., 10).

Fasst man die Gedanken in diesem Kapitel zusammen, so könnte die Aufsichtspflicht als Last empfunden werden, weil man sich bei Schadenseintritt möglicherweise strafbar gemacht hat. Dies darf jedoch nicht dazu führen, dass Kindern ihre Fähigkeit zur partiellen Eigenverantwortlichkeit aberkannt wird und Freiräume zum Ausprobieren eingeschränkt werden. Hingegen sollte sie vielmehr Anreiz liefern, seine Entscheidungen als Sozialarbeiter\_in in der Offenen Arbeit auf Grundlage pädagogischen Fachwissens zu treffen.

## 9 Schluss

Zum Abschluss dieser Arbeit möchte ich Bezug auf meine anfangs aufgestellten Leitfragen nehmen und somit eine kurze Zusammenfassung der wichtigsten Erkenntnisse geben.

Zu der Frage, inwieweit Kinder im Alter von sechs bis zehn Jahren eigenverantwortlich sein können, lässt sich folgendes sagen. Ausgehend davon, dass ein freier Wille die Grundvoraussetzung für Eigenverantwortung ist und einem kompatibilistischen Ansatz, ergibt sich, dass Kinder einen geringeren freien Willen haben und somit in der Regel weniger Eigenverantwortung übernehmen können als Erwachsene, weil ihre Fähigkeiten wie zum Beispiel Selbststeuerung noch am Anfang ihrer Entwicklung stehen. Bei der Betrachtung von Selbstbewusstsein, der Theory of Mind, Selbststeuerung und dem Moralverständnis zeigte sich, dass diese Kompetenzen bei Sechsjährigen bereits vorhanden sind. Jedoch differenzieren sie sich im Laufe der Jahre weiter aus. Der Präfrontale Cortex als Sitz der Selbststeuerung ist zum Beispiel erst etwa im zwanzigsten Lebensjahr ausgereift. Hier wird ersichtlich, dass eine Weiterentwicklung der Eigenverantwortung in der Zeitspanne von sechs bis zehn Jahren stattfindet. Jedoch fehlen den Kindern in vielen Fällen noch Wissen oder beispielweise finanzielle Möglichkeiten, um für ihr ganzes Leben Eigenverantwortung zu übernehmen. Allerdings ist eine partielle Übernahme von Verantwortung für sich selbst für einzelne Ereignisse möglich und wichtig. Daraus lassen sich Ableitungen für den Umgang mit Kindern in der Offenen Arbeit ziehen.

Da das Erleben von Selbstständigkeit und Eigenverantwortung für dessen Entwicklung notwendig ist, sollten Kinder in der Offenen Arbeit möglichst oft an Prozessen und Entscheidungen partizipiert werden. Dabei heißt dies nicht nur teilhaben lassen, sondern, wenn möglich, sie selbstbestimmt handeln zu lassen. Jedoch sollte es dabei nicht zu unreflektierten Überforderungen kommen. Die Besucher\_innen sollten Freiräume bekommen, in denen sie sich ausprobieren können, ohne dass die Sozialpädagogen\_innen ihre Aufsichtspflicht vergessen. Dabei sollten sie sich stets konstruktiv selbstkritisch fragen, ob sie zum eigenen Wohl oder zum Wohl des Kindes handeln. Zudem müssen sie sich fragen, auf welchen Annahmen sich ihre Meinung, was dem Wohl des Kindes dient, aufbaut.

Um Eigenverantwortung zu fördern, besteht zum einen die Möglichkeit sie durch Partizipation erleben zu lassen. Zum anderen können die einzelnen Fähigkeiten gestärkt

werden. Dabei sollten jedoch nicht Settings erschaffen werden. Es sollte im täglichen Miteinander geschehen. Weitere Möglichkeiten zur Förderung von Selbststeuerung sind die Entwicklung von Strategien oder Achtsamkeitsübungen. Des Weiteren spielt die Motivation eine wichtige Rolle, wenn es darum geht, sich selbst zu kontrollieren. Die Ziele der Kinder stellen einen Motivationsfaktor für sie dar. Für ein autonomes Moralverständnis, der Entwicklung eigener Überzeugungen und der Fähigkeit zur Perspektivübernahme ist die induktive Methode zielführend. Ergo sollten Sozialpädagogen\_innen in der Offenen Arbeit ihr Handeln begründen (können) sowie transparent gestalten.

Welche Kompetenzen in welchem Maß notwendig sind, um Eigenverantwortung übernehmen zu können, wurde bisher in der Fachliteratur nur wenig thematisiert. Dies könnte zum Teil daran liegen, dass die Bedingungen dafür sehr komplex sind. Folglich wurde in dieser Arbeit ebenfalls lediglich ein Teil der Fähigkeiten thematisiert. In weiteren Arbeiten könnten weitere Kompetenzen berücksichtigt werden. Zudem wurde in dieser Arbeit nicht angesprochen, welchen Blick die jeweiligen Instanzen auf die Eigenverantwortung von Kindern haben. Mit einzelnen Instanzen sind Kinder, Eltern, Fachkräfte und öffentliche Institutionen gemeint. Was diese erwarten bzw. wie sie diese erleben, könnte in empirischen Studien erforscht werden.

Diese Arbeit hat sich mit einem Thema beschäftigt, welches tendenziell wichtiger wird und es bereits ist. Dies wird zum einen in Anbetracht unserer pluralistischen Gesellschaft mit ihren vielen Wahlmöglichkeiten deutlich. Zum anderen zeigen die Langzeitstudien von Walter Mischel und Kollegen sowie die Dunedin-Studie die Bedeutung der Selbstkontrolle für das eigene Leben. Durch das dargelegte Wissen sollte der Blick eines/r Sozialarbeiters\_in in der Offenen Arbeit erweitert werden. Daraus ergibt sich, dass die Offene Arbeit ein Ort ist, in dem Eigenverantwortung erlebt und gefördert werden kann, wenn die Fachkräfte ihr Handeln nach pädagogischen und wissenschaftlichen Erkenntnissen ausrichten.

## Literaturverzeichnis

- Bauer, Joachim (2015): Selbststeuerung. Die Wiederentdeckung des freien Willens. München: Karl Blessing Verlag.
- Baumeister, Roy (2015): Wo ein Wille ist ... In: Gehirn und Geist, Heft 11, S. 18-23.
- Bischof-Köhler, Doris (2011): Soziale Entwicklung in Kindheit und Jugend. Stuttgart: Kohlhammer.
- Denker, Hannah (2012): Bindung und Theory of Mind. Wiesbaden Springer VS.
- Giesinger, Johannes (2006): Erziehung der Gehirne. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9. Jahrgang, Heft 1, S. 97-109.
- Goschke, Thomas (2006): Der bedingte Wille. In: Roth, Gerhard/Grün, Klaus-Jürgen (Hg.). Das Gehirn und seine Freiheit. S. 107-156, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Jötten, Frederik/Mischel, Walter (2015) Selbstkontrolle kann man lernen. In: Gehirn und Geist, Heft 11, S. 12-17.
- Kaschube, Jürgen (2006): Eigenverantwortung – eine berufliche Leistung. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Kohnstamm, Dolph (2004): Und plötzlich wurde mir klar: Ich bin ich. Bern: Verlag Hans Huber.
- Kuhl, Julius (2010): Lehrbuch der Persönlichkeitspsychologie. Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Lohaus, Arnold/Vierhaus, Marc (2013): Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalter für Bachelor. Berlin/Heidelberg: Springer Verlag.
- May, Michael (2011): Offene Kinder- und Jugendarbeit als Bildung. In: Schmidt, Holger (Hg.). Empirie der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. S. 189-202, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaft.
- Mayer, Günter (2008): Aufsichtspflicht, Haftung, Versicherung für Jugendgruppenleiter. Regensburg: Walhalla Fachverlag, 3. Auflage.
- Mischel, Walter (2015): Der Marshmallow-Test. München: Siedlerverlag, 2. Auflage.
- Mörsberger, Thomas (2008): Aufsichtspflicht. In: Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (Hg.). Kinder- und Jugendhilferecht von A – Z. S. 31-32, München: Verlag C. H. Beck.



- Moser, Sonja (2010): *Beteiligt sein. Partizipation aus der Sicht von Jugendlichen*. Dissertation. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (zugleich Dissertation Ludwig-Maximilians-Universität München 2008).
- Müller, Hermann/Krummenacher, Joseph/Schubert, Torsten (2015): *Aufmerksamkeitssteuerung und Handlungssteuerung*. Berlin/Heidelberg: Springer Verlag.
- Reupert, Andreas/Stecklina, Gerd (2009): *Jungenarbeit – ein Qualitätsmerkmal der Offenen Kinder- und Jugendarbeit*. In: Wild, Peter (Hg.). *Starthilfe Jungenarbeit*. S 21-30, Marienberg: AGJF Sachsen e.V.
- Roth, Gerhard (2006): *Willensfreiheit und Schuldfähigkeit*. In: (Hg.). *Das Gehirn und seine Freiheit*. S. 9-28, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Rousseau, Jean-Jaques (2010): *Emile*. Aus dem Französischen von Hermann Denhardt, Köln: Anaconda Verlag.
- Sahliger, Udo (1999): *Aufsichtspflicht und Haftung in der Kinder- und Jugendarbeit*. Münster: Votum Verlag, 3. Auflage.
- Sahliger, Udo (2005): *Rechtliche Themen aus dem Alltag der Offenen Kinder- und Jugendarbeit*. In: Deinet, Ulrich/Sturzenhecker, Benedikt (Hg.). *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit*. S. 321-338, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 3. Auflage.
- Schleicher, Hans (2007): *Jugend- und Familienrecht*. München: Verlag C. H. Beck, 12. Auflage.
- Schröer, Wolfgang/Brandt, Heike/Terstappen, Stephanie (2011): *Nur die kleine Schwester der Jugendarbeit? Offene Arbeit mit Kindern*. In: *Sozial Extra*. Heft 7/8, S. 46-49.
- Schulz, Marc (2013): *Was machen Jugendliche in und mit der Jugendarbeit?* In: Deinet, Ulrich/Sturzenhecker, Benedikt (Hg.). *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit*. S. 51-60, Wiesbaden: Springer VS.
- Sodian, Beate/Perst, Hannah/Meinhardt, Jörg (2012): *Entwicklung der Theory of Mind in der Kindheit*. In: Förstl, Hans (Hg.). *Theory of Mind*. S. 61-78, Berlin/Heidelberg: Springer Verlag, 2. Auflage.
- Sombetzki, Janina (2014): *Verantwortung als Begriff, Fähigkeit, Aufgabe*. Dissertation. Wiesbaden: Springer VS (zugleich Dissertation Humboldt-Universität Berlin 2013).
- Speidel, Markus (2014): *Erziehung zur Mündigkeit und Kants Idee der Freiheit*. Dissertation. Frankfurt am Main: Lang (zugleich Dissertation Tübingen Universität, 2013).
- Sturzenhecker, Benedikt (2011): *Demokratiebildung: Auftrag und Realität in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit*. In: Schmidt, Holger (Hg.). *Empirie der Offenen Kinder- und Jugendarbeit*. Wiesbaden: S. 131-146, VS Verlag für Sozialwissenschaften.

## Erklärung zur selbstständigen Anfertigung der Arbeit

### **Erklärung**

Ich erkläre, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und nur unter Verwendung der angegebenen Literatur und Hilfsmittel angefertigt habe.

Mittweida, den 18. Dezember 2015